بسم الله الرحمن الرحيم

الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام في سلطنة عمان :

(دراسة تتبعية تقويمية لبعض خريجيه المستجدين

بالتعليم العالي)

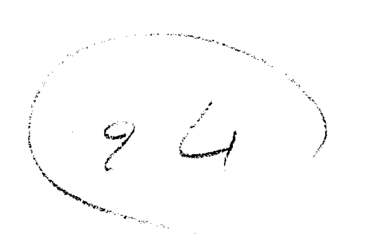
(ملخص)

إعداد

دكتور / محمود عباس عابدين

استاذ مساعد بقسم اصول التربية - كلية التربية - جامعة قناة السويس

وخبير تربوى بدائرة البحوث التربوية - سلطنة عمان



الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام في سلطنة عمان : دراسة تتبعية تقويمية لبعض خريجيه المستجدين بالتعليم العالي

(ملخص)

إعداد دكتور /محمود عباس عابدين*

مقدمة :

تتعاظم الآمال على مرحلة التعليم الثانوى عالميا وعربيا وعُمانيا ؛للعديد من الأسباب التي لا يتسع المجال لتفصيلها (١)، ومن هنا اتسعت أهداف التعليم الثانوى في سلطنة عُمان لتشمل مجموعة من الأهداف التي تتعلق بإعداد الطالب لمتابعة دراسته العالية ،أو التمهيد لإعداده للانخراط في الحياة العملية أو بالجانبين معا .وغني عن الذكر القول بأن اهتمام السلطنة بهذه المرحلة جاء جزءا من الاهتمام الموسع بالتعليم بكافة مراحله وأنواعه ،واتخاذه أساسا للتنمية الشاملة التي تنشدها البلاد .

وعليه ،فقد انتشرت المدارس - ومنها المدارس الثانوية - عبر أرجاء البلاد ،ووفق مخطط مدروس ،ليصل عدد المدارس الثانوية العامة في العام ١٩٩٣/٩٢إلى (١٠٣) مدرسة (٤٩ للذكور، ٥٢ للإناث، ٢ مختلط)في مقابل (٨٣) مدرسة في العام ١٩٩٢/٩١ (٤٠ للذكور ،٤٣ للإناث)(٢) بزيادة نسبية مقدارها ٢٤,١٪ .وقد اتسع الاهتمام ليشمل أيضا مؤسسات التعليم العالي في السلطنة التي تعددت وتكاثرت ، كما سيتضح بالتفصيل في المحور الثاني من هذا الملخص .

وتعتمد مؤسسات التعليم العالي في السلطنة - على تباينها - بشكل أساسي على خريجي التعليم الثانوى العام ، حيث تنشد أن يكون قد تم إعدادهم في المرحلة الثانوية بشكل يساعدهم على متابعة دراساتهم العالية ، والمضي قدما في تحقيق الأهداف المتعددة للتعليم العالي في السلطنة ، ولاسيما أن تلك المؤسسات التعليمية تقدم في الغالب الأعم مستويات علمية تتطلب مسبقا إعدادا وتمكنا واضحا من جانب الطالب .

ومن خلال استقراء طبيعة وواقع العلاقات بين المراحل التعليمية بعضها البعض على المستوى العالمي والعربي ،فإن الدلائل العلمية العالمية والعربية تشير إلى أن ضعف الإعداد التربوى للطلاب في مرحلة تعليمية معينة ، عادة ما تظهر آثاره جلية وأكثر وضوحا في مراحل التعليم التالية . وينطبق هذا الرأى على مرحلة التعليم الثانوى في علاقتها بالتعليم العالي ، ولاسيما أن هناك شعورا على المستوى العالمي مؤداه أن المدارس - وبخاصة الثانوية - لا تعد طلابها بشكل سليم لمتابعة التعليم العالي (٣) .

فقد توصلت إحدى الدراسات العربية (١٩٨٨) من خلال تحليلها للوثائق والدراسات العديدة وتوصيات المؤتمرات العربية إلى أن التعليم الثانوى العربي في رحلة تطوره تعرض للعديد من المشكلات ، ذكرت منها " عجزه عن ملاحقة التطور السريع في التعليم العالي والجامعي ، . . . فلم يستطع أن يقدم له مدخلات مناسبة من الطلاب ، اكتسبت مهارات التعلم الذاتي ، والقدرة على التفكير

---

* استاذ بقسم اصول التربية - كلية التربية - جامعة قناة السويس وخبير تربوى بدائرة البحوث التربوية - سلطنة عمان

الناقد ، وانتهاج الأسلوب العلمي في التفكير ، وحل المشكلات ، وهي الأساسيات لمتابعة التعليم الجامعي بنجاح " (٤) . وتشير كتابات عربية وعالمية أخرى إلى أن الاهتمام بالدراسات العامة في الجامعات جاء نتيجة الاحساس بقصور التعليم العام وفشله في تكوين الطالب تكوينا عاما مناسبا (٥). ويتباين الموقف – بطبيعة الحال – من دولة إلى اخرى ، ومن باحث إلى آخر ، وبشكل لا يتسع المجال للإفاضة فيه ، وإن كان " مورتيمور " Mortimore (1992) قد أوضحه ولكن فيما يتعلق ببعض الدول المتقدمة فقط (٦) .

مشكلة الدراسة :

يمكن القول بأن نجاح مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان – على اختلاف أنواعها ومستوياتها – يتوقف على العديد من العوامل ، يأتي في مقدمتها النجاح المسبق لمرحلة التعليم الثانوى في السلطنة في تكوين الطالب وإعداده لمتابعة دراساته العالية بنجاح ، ومن هنا تظهر أهمية تمحص هذا الجانب بالدراسة التقويمية ، ولا سيما أن مقابلات متعددة قد تمت مع بعض من أعضاء هيئة التدريس ببعض مؤسسات التعليم العالي ، وأيضا مع بعض الطلاب ، وأوضحت جملة أن الطلاب المستجدين بالتعليم العالي ، يتحمسون للدراسة ، ويبذلون ما في وسعهم للتأقلم مع طبيعة الدراسة بالتعليم العالي ، وللنجاح فيها ، معتمدين على خبراتهم الدراسية السابقة ، وجهود أساتذتهم في التعليم العالي ، إلا أنهم يعانون من بعض الصعوبات بسبب إعدادهم السابق في التعليم الثانوى . وقد تجمع لدى دائرة البحوث بعض التقارير التي تؤكد ذلك .

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ - ما أهداف التعليم الثانوى في السلطنة المرتبطة بمتابعة الدراسة العالية ؟ .

٢ - ما مدى نجاح التعليم الثانوى في تحقيق كل من هذه الأهداف من منظور أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي في السلطنة الذين يدرسون للطلاب المستجدين ؟ .

٣ - ما مدى دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض بخصوص مدى تحقق أهداف التعليم الثانوى المرتبطة بمتابعة الدراسة بالتعليم العالي ، حسب أربعة من المتغيرات الفرعية لمتغير "طبيعة أو نوع مؤسسة التعليم العالي" ؟

٤ - ما أبرز الفوائد التي اكتسبها الطلاب من تعليمهم الثانوى من منظورهم أنفسهم ، وتساعدهم في متابعة تعليمهم العالي ؟ .

٥ - ما أبرز الصعوبات التي تقابل خريجي التعليم الثانوى العام عند متابعتهم التعليم العالي من منظور كل من :
أ - الطلاب المستجدين بالتعليم العالي .
ب - أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي الذين يدرسون لهؤلاء المستجدين ؟ .

٦ - ما مدى دلالة الفروق بين استجابات الطلاب بعضهم البعض بخصوص الصعوبات التي تقابلهم عند متابعتهم التعليم العالي ، وذلك حسب المتغيرات الرئيسية التالية :
- النوع (ذكور في مقابل اناث) ؟ .
- علمي في مقابل أدبي ؟ .
- طبيعة (نوع) مؤسسة التعليم العالي ؟ .
- التخصص في التعليم العالي ؟ .

٧ - ما مدى دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض بخصوص مدى تواجد الصعوبات التي تقابل الطلاب المستجدين بالتعليم العالي ، وذلك حسب متغيرين مركبين رئيسين هما : طبيعة مؤسسة التعليم العالي ، وتخصص عضو هيئة التدريس ؟

٨ - ما مدى دلالة الفروق بين استجابات جملة كل من الطلاب المستجدين بالتعليم العالي ، وأساتذتهم بخصوص الصعوبات التي تقابل الطلاب المستجدين ؟ وما مدى تباين ذلك حسب بعض المتغيرات موضع الاعتبار في الدراسة ؟ .

٩ - ما أبرز أسباب تواجد هذه الصعوبات من منظور كل من الطلاب وأساتذتهم ؟ .

١٠- ما أبرز الطرق المقترحة لتعزيز ايجابيات التعليم الثانوى في اعداده الطلاب لمتابعة تعليمهم العالي ؟ . وما أبرز الطرق المقترحة لعلاج ما قد يوجد من قصور في هذا الشأن ؟ .

أهداف الدراسة :

تنشد هذه الدراسة تحقيق العديد من الأهداف ، لعل من أبرزها ما يلي :

١ - تحديد مدى نجاح التعليم الثانوى في إعداد طلابه ، لمتابعة التعليم العالي بنجاح .

٢ - تحديد عوامل القوة ، وعوامل الضعف في هذا المجال ، ومن أكثر من منظور ، رغبة في المزيد من الموضوعية .

٣ - اقتراح سبل تعزيز عوامل القوة أو الايجابيات ، وكذا اقتراح سبل التغلب على الصعوبات أو السلبيات في هذا الشأن ، الأمر الذى من شأنه تعزيز السبل المبذولة لتطوير التعليم الثانوى .

٤ - تيسير انتقال الطالب من المدرسة الثانوية إلى التعليم العالي ، وهذا مطلب تنشده الاتجاهات العالمية المعاصرة والمتخصصة (٧) .

٥ - زيادة دعم الصلة والتعاون الفعال بين التعلم الثانوى ، والتعليم العالي ، وهذا أيضا مطلب تنشده وتحبذه الاتجاهات العالمية المعاصرة (٨) .

أهميـة الـدراسـة :

ربما تتضح أهمية الدراسة ـ بالإضافة إلى محاولاتها تحقيق الأهداف السابقة ـ من كونها تحاول رسم السبل العلمية لتزويد التعليم العالي في السلطنة بمدخلات طلابية جيدة تساعده على تحقيق أهدافه المتعددة ، ولا سيما أن نجاحه يعتمد بشكل أساسي على عدة عوامل داخلية وخارجية ، من أبرزها استقباله لطلاب قد أعدوا بشكل يساعدهم على المضي قدما في برامج التعليم العالي ،التي عادة ما تمثل نماء وإثراء بارزين لخبرات الطلاب السابقة .

وربما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنها الأولى من نوعها في السلطنة في مجال الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى ، بل في مجال العلاقات بين التعليمين الثانوى والعالي .

منهـج الـدراسـة وأدواتهـا :

اعتمدت الدراسة أساسا على المنهج الوصفي ، لأنه الأكثر مناسبة في الإجابة عن التساؤلات السابقة وتحقيق أهداف الدراسة ، فهو معنى أساسا برصد الظواهر رصدا علميا دقيقا ، وتحديد أغلب العوامل المؤثرة فيها ، بهدف المزيد من التطوير .

وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية :

(١) مقابلات أولية مفتوحة على عدد محدود من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي ، قبل الدراسة ، وأثنائها ، لمعرفة رأيهم في إمكانات الطلاب المستجدين بالتعليم العالي لديهم ، ومدى جودة إعدادهم السابق ، ونوعية الطلاب المستجدين التى تفضلها هيئة التدريس .

(٢) مقابلات أولية مفتوحة مع عدد محدود من خريجي الثانوية العامة المستجدين بالتعليم العالي ، لاستيضاح مدى سهولة انتقالهم من التعليم الثانوى إلى العالي ، وأدوار التعليم الثانوى في هذا الشأن .

(٣) استبانتين مفتوحتين مبدئيتين ، وجهت الأولى لعينة استطلاعية من الطلاب المستجدين بالتعليم العالي ، ووجهت الثانية لعينة استطلاعية من أساتذتهم .

(٤) استبانتين نهائيتين، وجهت الأولى لعينة ممثلة من الطلاب المستجدين بالتعليم العالي ، ووجهت الثانية لعينة ممثلة من أساتذتهم .

وقد مرت الاستبانتان النهائيتان بأربع مراحل ، شكلت الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى ، أما المراحل الأخرى فهى : إعداد الاستبانتين للعرض على المحكمين ،وتعديلهما في ضوء آراء المحكمين ، ثم التجريب والتعديل النهائي .

عينـات الـدراســة :

اعتمدت الدراسة في مراحلها المتعددة على العينات التاليــة :

(١) عينة المقابلات الأولية :

واقتصرت على سبعة من أعضاء هيئة التدريس من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمـات ، وثلاثة من جامعة السلطان قابوس ، وواحد من كل من المعهد المصرفي العماني ، ومعاهد وزارة الصحة ، من حين اقتصرت المقابلات مع عينة الطلاب على ثمانية من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمـات .

(٢) العينة الاستطلاعية للاستبانتين المفتوحتين :

وقد شملت المجموعتين التاليتين :

أ) (١٤٨) طالبا وطالبة (٨٢ طالبا ، ٦٦ طالبة) من المستجدين في ست من كليات ومعاهد التعليم العالي، هي : كلية التربية - جامعة السلطان قابوس ، والكليتان المتوسطتان للمعلمين والمعلمات بمسقط، وكلية عمان الفنية الصناعية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي العماني .

ب) (٧٣) من أعضاء هيئة التدريس في سبع من كليات ومعاهد التعليم العالي في السلطنة ممن يدرسون للطلاب المستجدين ، هي الست السابقة ، وكلية المعلمات المتوسطة بالرستاق .

(٣) العينة الأساسية للاستبانتين :

وقد شملت أيضا المجموعتين التاليتين :

أ - عينة الطلاب :

شملت (١٢٥١) طالبا وطالبة (٦٣٥ طالبا ، ٦١٦ طالبة) من المستجدين في العام الدراسي (١٩٩١/٩٠) . وجاء توزيعهم كالآتي : (٤٧٥) طالبا وطالبة من جميع كليات جامعة السلطان قابوس، و(٥٨١) طالبا وطالبة من جميع الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، و(٨٩) طالبا وطالبة من كلية عمان الفنية الصناعية، و(٧٣) طالباوطالبة من معهد العلوم الصحية، و(٣٣) طالبا وطالبة من المعهد المصرفي العماني ، وذلك في اتساق مع جملة الطلاب والطالبات في كل من هذه الكليات والمعاهد . وقد غطت العينة باقي المتغيرات موضع الاعتبار في الدراسة .

ب - عينة أعضاء هيئة التدريس :

شملت (٣٠٢) عضوا وعضوة ممن لهم خبرة في التدريس للطلاب المستجدين في الكليات والمعاهد السابقة ، وجاء توزيعهم كالآتي : (٩١) من جامعة السلطان قابوس ، و(١٦٩) من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، و(٢٩) من كلية عمان الفنية ، و(٦) من معهد العلوم الصحية ، و(٧) من المعهد المصرفي . وقد غطت العينة أيضا باقي المتغيرات موضع الاعتبار في الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

بغض النظر عن التباينات الكبيرة بين التربويين بخصوص الكثير من المصطلحات التربوية ، فإن الدراسة استخدمت المصطلحات التالية ، بالمعاني الإجرائية المرافقة لها :

(١) التعليم الثانوى العام : General Secondary Education

رغم شيوع تعريف التعليم الثانوى – عالميا وبخاصة من خلال اليونسكو – على أنه مرحلة التعليم التي تقع بين مرحلتي التعليم الابتدائي والعالي (٩) ، فإن التعليم الثانوى العام في هذه الدراسة يُقصد به :

مرحلة التعليم التي تقع بين التعليم الإعدادى والتعليم العالي ، ومدتها ثلاث سنوات في سلطنة عمان، ولا تشتمل على التعليم التقني .

(٢) التعليم العالي : Higher Education

مرحلة التعليم التي تلي مرحلة التعليم الثانوى وتتوفر من خلال الكليات والمعاهد الجامعية وغير الجامعية ، وتشترط – كحد أدنى – إتمام الدراسة بالمرحلة الثانوية ، ولا تقل مدة الدراسة بها عن عامين دراسيين .

ويمثل التعليم العالي في السلطنة في هذه الدراسة ما يلي :

- جميع كليات جامعة السلطان قابوس في العام ١٩٩١/٩٠ .
- جميع الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات،بالإضافة إلى كلية عمان الفنية الصناعية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي العماني ، وجميعها خارج نطاق الجامعة .

ويحتوى المحور الثاني من هذا الملخص على المزيد من التفاصيل بخصوص التعليم العالي في سلطنة عمان .

(٣) الكفاءة الخارجية External Efficiency للتعليم الثانوى :

مدى قدرة التعليم الثانوى العام على تحقق أهدافه الخارجية .

وعليه ، فإن الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام في علاقته بالتعليم العالي هي مدى قدرته على تحقيق أهدافه الخارجية الخاصة بمتابعة خريجيه لدراستهم في التعليم العالي بنجاح .

ويحتوى المحور الثالث من هذا الملخص على المزيد من التفاصيل بخصوص تعريفات الكفاءة وتقسيماتها .

(٤) الدراسة التتبعية : Follow – up Study

رغم أن أغلب الدراسات التتبعية تركز على متابعة بعض الخريجين من مواقع العمل (١٠) إلا أن الدراسة الحالية معنية بتتبع بعضهم في المرحلة التعليمية التالية .

وعليه فإن الدراسة التتبعية يُقصد بها هنا التقصي عن خريجي التعليم الثانوى العام الذين انتهوا بنجاح من برنامجه الدراسي بالكامل ، وتابعوا تعليمهم العالي ، حيث تُعنى بما حدث لهم ، وأثر ما حصلوا عليه من برامج في التعليم الثانوى فيهم ، وفي أدائهم الحالي في التعليم العالي . .

حدود الدراسة :

التزمت الدراسة بالحدود التالية :

١ – الاقتصار على أهداف التعليم الثانوى المرتبطة بالتعليم العالي دون مجموعة الأهداف المرتبطة بحياة العمل ؛ نظرا لبروز أدوار التعليم الثانوى في الإعداد للتعليم العالي بالقياس إلى دوره في الإعداد لحياة العمل . ومن ناحية ثانية فإن الجانب الأخير يمكن أن يشكل موضوع دراسة تتبعية مستقلة في بعض قطاعات العمل التي تستقبل خريجي الثانوية العامة .

٢ – الاقتصار على جميع كليات جامعة السلطان قابوس ، وجميع الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، وكلية عمان الفنية الصناعية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي العماني . وعدم التطبيق على المعاهد التالية :

أ) معهد القضاء الشرعي والوعظ والارشاد ؛ نظرا لأنه يحاول أساسا الاعتماد على الثانوية الشرعية التابعة له بالقياس إلى خريجي الثانوية العامة ، فلم يقبل في عام ١٩٩٠/٨٩ من خريجي الثانوية العامة إلا ثلاثة طلاب فقط من إجمالي (٣٤) طالبا مستجدا استوعبهم المعهد في هذا العام ، في مقابل (١١) طالبا مستجدا في العام ١٩٩١/٩٠ (عام التطبيق الميداني) من أصل (٣٢) طالبا مستجدا في عام ١٩٩١/٩٠ .

ب) معهد الصيادلة ، ومعهد عمان للصحة العامة ، وبعض معاهد التمريض ، لأنها أنشئت حديثا ، حيث بدأت مع العام ١٩٩٢/٩١ ، أى بعد الانتهاء من التطبيق الميداني .

ج) البرامج التأهيلية التخصصية التي ينظمها معهد الادارة العامة ؛ لأنها بدأت في سبتمبر ١٩٩٢ ، وبأعداد محدودة .

٣ – عدم أخذ متغير النوع (ذكور في مقابل اناث) في الاعتبار أثناء دراسة الفروق بين أعضاء الهيئة التدريسية ؛ نظرا لقلة أعضاء هيئة التدريس من الاناث بالقياس إلى الذكور ، فضلا عن اشتراك الجنسين معا في التدريس للطلاب والطالبات في كليات جامعة السلطان قابوس ، والكليات المتوسطة للمعلمات ، بينما تعتمد الكليات المتوسطة للمعلمين على الذكور فقط من أعضاء هيئة التدريس ، مما يجعل المقارنات غير منطقية .

٤ - عدم أخذ متغير التخصص في الاعتبار أثناء دراسة الموقف بالنسبة لمعهد العلوم الصحية وكلية عمان الفنية الصناعية سواء على مستوى الطلاب أم أعضاء هيئة التدريس ، نظرا لمحدودية الاعداد في بعض التخصصات بالقياس إلى الأخرى . ومن ناحية أخرى تعد الدراسة عامة بالنسبة لطلاب المعهد المصرفي العُماني ، في حين بلغت جملة عينة أعضاء هيئة التدريس بالمعهد سبعة من أصل (١٢) عضوا في العام ١٩٩١/٩٠ ،موزعين على تخصصات متعددة من أبرزها مواد البنوك ، والمحاسبة والرياضيات ، والإحصاء ، والحاسوب ، واللغة الانجليزية ، مما يجعل دراسة الفروق إحصائيا أمراً مستحيلا .

خطة الدراسة

تسير الدراسة وفق محاور متعددة ، تضمنتها خمسة فصول ، كالآتي :

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة :

ويتضمن بعد المقدمة - مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ، وأهدافها ، وأهميتها ، ومنهجها وأدواتها ، وعيناتها ، وبيان إجرائي بمصطلحاتها ، وحدودها ، ثم عرض تحليلي لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، ثم خطتها .

الفصل الثاني : الإطار النظرى للدرسة :

وتمحور حول التعليم الثانوى العام في سلطنة عمان وكفاءته الخارجية بالنسبة للتعليم العالي .

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة وظروف التطبيق :

وتمحور حول عرض لطريقة بناء الأدوات (بما فيها الدراسة الاستطلاعية) ، واختيار العينات ، وإجراءات التطبيق ، وأساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة .

الفصل الرابع : نتائج الدراسة وتفسيرها :

وقد جاءت متسقة إلى حد واضح مع تساؤلات الدراسة .

الفصل الخامس : ملخص الدراسة ، وتوصياتها ومقترحاتها :

وجاءت التوصيات والمقترحات متسقة أيضا مع نتائج الدراسة .

ولا يتسع المجال لتلخيص جميع فصول الدراسة ، وربما يكون من الأفضل الإشارة الموجزة إلى المحاور التالية :

- نبذة عن التعليم الثانوى في سلطنة عمان .
- نبذة عن التعليم العالي في السلطنة .
- كفاءة النظام التعليمي أو مرحلة من مراحله .
- أساليب التحليل الاحصائي المستخدمة في الدراسة .
- أبرز نتائج الدراسة وتوصياتها .

وفيما يلي عرض موجز للمحاور الخمسة السابقة

المحور الأول : نبذة عن مرحلة التعليم الثانوى في السلطنة

تقبل هذه المرحلة طلابها من الحاصلين على الشهادة الإعدادية ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وتتشعب الدراسة بداية من الصف الثاني إلى شعبتين أو تخصصين : العلمي والأدبي .

وقد غطت الأهداف التربوية لهذه المرحلة العديد من جوانب النمو ، وبخاصة النمو الجسمي ،والعقلي ، والانفعالي والاجتماعي. وقد انبثق عن تلك الأهداف التربوية أهداف تعليمية وإجرائية توجه العمل التربوى والتعليمي في هذه المرحلة .

وقد بدأت المرحلة الثانوية العامة عام ١٩٧٤/٧٣ بمدرسة واحدة ، وفصل واحد للذكور ، يحوى (٢٢) طالبا فقط ، وسرعان ما تحسن الموقف نسبيا عام ١٩٧٥/٧٤ ، ليصل إلى مدرستين إحداهما للذكور تضم (٦٣) طالبا ، وأخرى للإناث تضم (١٩) طالبة.

ثم بدأ التوسع التدريجي في هذه المرحلة ليشمل كافة مناطق السلطنة ، بعد ما كان مقصورا حتى عام ١٩٧٦/٧٥ على منطقتي مسقط ، وظفار ، وتزايدت - بالتالي - القدرة الاستيعابية لهذه المرحلة حتى وصلت في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ - حسب الحالة في ١٩٩١/١٢/١ إلى (٣١٠٩٢) طالبا وطالبة (١٥٦٨٩ طالبا بنسبة ٥٠,٥٪ ، ١٥٤٠٣ طالبة بنسبة ٤٩,٥٪) يدرسون في (٨٣) مدرسة ثانوية (٤٠ مدرسة للذكور ، ٤٣ مدرسة للاناث) ، وفي (١٠٤٦) شعبة (٥٢١ شعبة للذكور ، ٥٢٥ شعبة للاناث) ، ويقوم بالتدريس لهؤلاء (١٩٧٣) معلما ومعلمة (٩٨١ معلما ، ٩٩٢ معلمة) . وتحسن الموقف الكمي في العام ١٩٩٣/٩٢م ليصل عدد الطلاب إلى (٣٩٨٥٩) (١٩٤٩٩ طالبا بنسبة ٤٩,٩٪ من الإجمالي في مقابل ٢٠٣٦٠ طالبة بنسبة ٥١,١٪) يدرسون في (١٠٣) مدرسة (٤٩ للذكور ، ٥٢ للاناث ، ٢ مختلط) . وفي (١٣٥٣) شعبة (٦٥٨ للذكور ، ٦٩٥ للاناث) . ويقوم بالتدريس لهم (١٦١٨) معلما ومعلمة (١٢٧٢ معلما ، ١٣٤٦ معلمة) .

ويمكن بسهولة ، وبدون حسابات للزيادات النسبية ، إدراك حجم الإنجاز الذى تم في هذا المجال ، ولاسيما أنه قد استتبع بتطورات نوعية متواصلة ،لايتسع المجال للإفاضة فيها ، وبخاصة أنها شملت أغلب عناصر الجودة المعروفة مثل المعلم ، والمناهج ،والمباني ، وغير ذلك.

المحور الثاني : نبذة عن التعليم العالي في السلطنة

سوف تعرض هذه النبذة للقسمين الرئيسين للتعليم العالي وهما : التعليم العالي الجامعي ، وغير الجامعي . وتمثل التعليم الجامعي في السلطنة جامعة السلطان قابوس ، بينما يمثل التعليم العالي غير الجامعي عدد من الكليات والمعاهد . وفيما يلي عرض موجز لكل من القسمين :

جامعة السلطان قابوس : (١٢)

صدر قرار إنشاء الجامعة في نوفمبر ١٩٨٠م خلال الاحتفالات بالعيد الوطني العاشر للسلطنة.وبدأت على الفور الدراسات لوضع التخطيط المتكامل لإنشائها ، ووضع ذلك موضع التنفيذ الدقيق ، لتستقبل الجامعة الدفعة الأولى من طلابها في سبتمبر عام ١٩٨٦ ، وفي خمس كليات ، كبداية ، هى التربية والعلوم الإسلامية، والطب ، والهندسة ، والعلوم ، والزراعة ، ثم زيدت بعد ذلك كلية الآداب بداية من العام الدراسي ١٩٨٨/٨٧ . وسوف تبدأ كلية التجارة في استقبال طلابها مع بداية العام ١٩٩٤/٩٣ .

وتتلخص أهداف الجامعة - كما حددها المرسوم السلطاني في الفصل الثاني من قانون الجامعة - في النقاط التالية :

(١) إعداد أجيال مؤهلة تعي تراث أمتها الحضارى والإسلامي ، وترسخ إيمانها بالله وولائها للوطن والسلطان .

(٢) إعداد الشباب العماني وتأهيلهم أكاديميا وفنيا وتعويدهم الاعتماد على النفس والاستعداد المستمر لخدمة الوطن .

(٣) المحافظة على هوية المجتمع العُماني بما فيه من قيم أخلاقية واجتماعية .

(٤) الاهتمام بالمعارف الفكرية وتنمية الصفات الإيجابية في الشخصية العُمانية، والحرص على الالتزام بالمنهج الإسلامي والعلمي في الحياة .

(٥) اعتبار البحث العلمي أداة فعالة للكشف عن الحقائق العلمية وحل المشكلات والتنبؤ بالظواهر الاجتماعية، وإجراء البحوث المتصلة بالبيئة العمانية على وجه الخصوص، وبغيرها من البيئات في مجالات التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم والآداب، وذلك للارتقاء بالمستوى الثقافي والمعيشي للمجتمع العُماني خاصة ، وللانسانية عامة .

(٦) القيام بدور مباشر وفعال في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع العُماني ، وذلك بالمساهمة في تطوير الإنتاج وتحقيق استخدام أمثل للموارد والطاقات المتاحة.

(٧) السعي إلى خدمة المجتمع العُماني ، من خلال الإسهام في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

(٨) تبادل الخبرات وتوثيق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والعالمية .

وبالإضافة إلى أهداف الجامعة ، هناك أهداف نوعية خاصة بكل كلية من الكليات الست ، حيث تعد هذه الأهداف النوعية ترجمة للأهداف العامة للجامعة ، بل إن الأهداف النوعية لكل كلية يتم ترجمتها الى أهداف خاصة بكل قسم ، وبكل وحدة ، رغبة في المزيد من الإجرائية ، ولا يتسع المجال للإفاضة في تناول هذا الجانب ، ويمكن الرجوع إليه في مصادره الأساسية . ومهما تعددت أهداف كليات الجامعة ، فإنها تتفق مع ما تهدف إليه الجامعة في المقام الأول وهو القيام بدور فعال ومباشر في خطط التنمية الشاملة في المجتمع العماني ، والتجاوب مع احتياجاته وتطلعاته .

وتقبل الجامعة الطلاب العمانيين الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي أو ما يعادلها في إطار الأعداد المحدودة لكل كلية ، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة في هذه الكليات ، ووفق قواعد تُعتمد سنويا من مجلس الجامعة. كما يمكن أن تقبل الجامعة أعدادا محدودة من الطلاب المتفوقين من خريجي الكليات المتوسطة المتخصصة مثل كلية عمان الفنية الصناعية والكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، وذلك بعد التنسيق القائم بين الجامعة والوزارات المعنية ، بالإضافة إلى ذلك تقبل الجامعة أعدادا محدودة من أبناء دول مجلس التعاون المبعوثين من قبل الجهات الرسمية بدول المجلس .

وطلاب القسم الأدبي الذين يتم قبولهم بكلية التربية والعلوم الإسلامية يلحقون مباشرة ومنذ بدء العام الدراسي بالأقسام التخصصية في الكلية ، أما طلاب القسم العلمي فيتم توزيعهم على الكليات العملية بما فيهم القسم العلمي بكلية التربية والعلوم الإسلامية طبقا لقواعد القبول وذلك منذ بدء التحاقهم بالجامعة ، وعليهم أن يمضوا عامهم الجامعي الأول في دراسة مواد ومساقات موحدة ويجتازوا الاختبارات بنجاح قبل إلحاقهم نهائيا بالكليات المعنية .

ويقوم نظام الدراسة بالجامعة على أساس الفصل الدراسي، وليس على أساس السنة الدراسية. ويتضمن العام الدراسي فصلين دراسيين مدة كل منهما ١٧ أسبوعا ، بما في ذلك فترة الامتحانات ، عدا كلية

الطب التي قد يزيد فيها طول الفصل الدراسي . وتنظم بعض الكليات دراسة مكثفة لبعض المقررات في فصل الصيف مدتها ٤ - ٨ أسابيع وفق الشروط التي تضعها الجامعة .

وتتبع الجامعة نظام الساعات المعتمدة الذى يتيح للطالب فرصة اختيار المقررات التي تناسب ظروفه الدراسية وفق النظام الذى تحدده الكليات . وتحرص الجامعة على اختيار أفضل العناصر الطلابية ، وفق معايير محددة ، وتحرص على الالتزام بقبول أعداد معينة في إطار الأعداد المحدودة لكل كلية من كلياتها، وبما يتناسب مع طبيعة الدراسية في هذه الكليات ، في ضوء القواعد التي يعتمدها مجلس الجامعة ، حفاظا على مستواها الأكاديمي . وقد قبلت الجامعة عند بداية افتتاحها في العام الجامعي ١٩٨٧/٨٦ (٥٣٣) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى . وكانت جملةأعداد الطلاب والطالبات الجدد المقبولين بالسنة الأولى في الكليات الستة بالجامعة في الفترة (٨٨/٨٧ - ١٩٩٣) كالآتي (٦٣٨ ، ٧١٧ ، ٧٦٢ ، ٨٧٣ ، ٨٦٠ ، ٨٧٥) على الترتيب .

التعليم غير الجامعي :

تتنوعت مؤسسات التعليم العالي غير الجامعي في السلطنة ، لتلبية احتياجات السلطنة من القوى العاملة المدربة في العديد من المجالات . وتشمل هذه المؤسسات أنواعا متعددة من أبرزها :

١ - الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، وهى تتبع وزارة التربية والتعليم .
٢ - معاهد وزارة الصحة .
٣ - كلية عُمان الفنية الصناعية ، وتتبع وزارة العمل والتدريب المهني .
٤ - المعهد المصرفي العماني ، وهو يتبع البنك المركزى العماني .
٥ - معهد القضاء الشرعي والوعظ والإرشاد ، ويتبع وزارة العدل والأوقاف والشؤون الاسلامية .
٦ - البرامج التأهيلية التخصصية التي ينظمها معهد الإدارة العامة .

وتتباين مدد الدراسة بعد الثانوية من عامين ، كما في حالة الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، والمعهد المصرفي ، وكلية عمان الفنية الصناعية وبرامج معهد الإدارة العامة ، إلى أربع سنوات كما في حالة معهد القضاء الشرعي ، علما بأن مدة الدراسة في أغلب تخصصات معهد العلوم الصحية ثلاث سنوات .

وفيما يلي نبذه موجزة عن الكليات والمعاهد التي شملتها الدراسة الحالية :

١ - الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات :

تأسست الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات بمقتضى القرار الوزارى رقم (٨٣/٦٧) اعتبارا من العام الدراسي ١٩٨٧/٨٤ ، ومدة الدراسة بها سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة (بما يعادل أربعة فصول دراسية) . وتمثل هذه الكليات تطويرا لنظم معاهد المعلمين والمعلمات السابقة ، والتي مرت هي الأخرى بمراحل تطور متتالية .

وتشتمل الخطة الدراسية للكليات المتوسطة على مواد الثقافة العامة والتربية الابتدائية وعدد من مواد التخصص في التربية الإسلامية أو اللغة العربية أو اللغة الانجليزية أو الدراسات الاجتماعية أو الرياضيات أو العلوم أو التربية الأسرية (للاناث) أو التربية الرياضية أو التربية الفنية أو التربية الزراعية . وتكون الدراسة في الفصل الأول عامة للجميع تقريبا . ومع بداية الفصل الثاني تتوزع إلى التخصصات التالية : تربية

إسلامية ، لغة عربية ، لغة انجليزية ، دراسات اجتماعية ، رياضيات ، علوم ، تربية رياضية ، تربية أسرية ، تربية فنية ، وتربية زراعية . (١٣)

وتجد الاشارة الي أن شعبتي التربية الفنية والتربية الزراعية قد استحدثتا مع بداية العام الدراسي ٩٢/ ١٩٩٣ ، حيث بدأت شعبة التربية الفنية في كليتي محافظة مسقط للمعلمين والمعلمات ، وأنشئت شعبة التربية الزراعية في الكلية المتوسطة للمعلمين بنزوى . وقد تم أيضا إعادة بناء مناهج الحاسوب ، وتحديثها ، وبدأ تطبيقها في بداية العام ١٩٩٣/٩٢ في جميع الكليات المتوسطة .

والجدير بالذكر أن الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات قد أخذت في الانتشار التدريجي في أرجاء السلطنة لتصل إلى ثماني كليات (خمس كليات للمعلمين ، وثلاث للمعلمات) بالإضافة إلى فصول ملحقة بإحدى المدارس بمحافظة ظفار ككلية متوسطة للمعلمات .

وقد تزايدت القدرة الاستيعابية لهذه الكليات بشكل كبير ، وبخاصة بعد التوسيع الأخير في أعدادها مع افتتاح الكليات الجديدة في مدن عبرى ، وصحار ، ونزوى مع بداية العام ١٩٩١/٩٠ . فقد استوعبت هذه الكليات في العام ١٩٨٥/٨٤ بالفرقة الأولى (١٨١) (٨٦ طالبا ، ٩٥ طالبة) . وتزايدت أعداد المستوعبين الجدد بالفرقة الأولى بالتدريج ، لتصل (٧٨٦) (٤٤٧ طالبا ، ٣٣٩ طالبة) في العام ١٩٨٨/٨٧م ، وإلى (١٣١٨) (٧٢٧ طالبا ، ٥٩١طالبة) في العام ١٩٩١/٩٠ ، وأخيرا إلى (١٥٤١) (٨٤٤ طالبا ، ٦٩٧ طالبا) في العام ١٩٩٣/٩٢ . (١٤)

وقد صاحب التوسع الكمي السابق ، جهود مماثلة لرفع الجودة من خلال تزايد الاهتمام بكل عواملها مثل الهيئة التدريسية ، والمناهج ، وغير ذلك ،مما لايتسع المجال لتناوله .

وقد ساهمت هذه الكليات بالفعل بدور كبير في زيادة معدلات التعمين بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ، حيث زاد عدد خريجيها بالتدريج بداية من عام ١٩٨٦/٨٥ م .وعليه فقد ارتفعت نسبة التعمين بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالتدريج من ٢١,١٪ عام ١٩٨٧/٨٦م إلى ٤٧,٥٪ في العام ١٩٩٢/٩١م ثم إلى ٥٧٪ عام ١٩٩٣/٩٢م ، أى أن معدلات التعمين في هذه المرحلة تسير بخطوات علمية وسريعة في الوقت نفسه .

١ - كلية عمان الفنية الصناعية :

بدأت مع العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ ، مستهدفةً تحقيق العديد من الأهداف التي حددتها المادة الثانية من لائحتها ، ولعل من أبرزها تزويد قطاعات النشاط الاقتصادى المتعددة بكوادر عمانية مؤهلة تأهيلا فنيا وإداريا متقدما .

وتقبل الكلية طلابها من العمانيين الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية العامة أو ما يعادلها . وقد حددت المادة (٣٠) من لائحة الكلية شروطا أخرى تتعلق بالعمر ، والكشف الطبى ، والمقابلات الشخصية .ومدة الدراسة أربعة فصول دراسية (سنتان دراسيتان) ونظام الساعات المعتمدة .

ويتوفر في الكلية العديد من الأقسام الرئيسية ، هى : الإنشاءات ، وهندسة الميكانيكا والسيارات ، والكهرباء ، والحاسب الآلي ، وعلوم المختبرات ، والدراسات التجارية ، وتدريب المدربين . ويحتوى كل قسم عادة على العديد من التخصصات المتصلة به .

وتستوعب الكلية أعدادا دالة من خريجي الثانوية العامة الذين يشكلون أغلب المقبولين الجدد كل عام . فقد استوعبت الكلية في الفصل الدراسي الأول في العام ١٩٩١/٩٠ (٢٧٣) طالبا وطالبة منهم (٢٥١) ثانوية عامة بنسبة ٩٠,٩٪ من الإجمالي ، وقبلت العدد نفسه وبالتوزيع السابق في العام ٩١ / ١٩٩٢ ، بينما قبلت الكلية مع بداية العام (١٩٩٣/٩٢) (٣٢٦) طالبا وطالبة منهم (٢٧١) ثانوية عامة بنسبة (٨٣,١٪) من الإجمالي . (١٥)

٣ - معهد العلوم الصحية :

استقبل هذا المعهد أول دفعة من طلابه مع بداية العام ١٩٨٣/٨٢م ، في تخصصات أربعة رئيسية هى : التمريض العام ، علوم المختبر الطبي ، الأشعة ، والعلاج الطبيعي . ومدة الدراسة بكل منها ثلاث سنوات. والشعب الثلاث الأخيرة تقبل طلابها من خريجي القسم العلمي فقط ، أما شعبة التمريض ، فتقبل طلابها من القسمين العلمي ولأدبي . (١٦)

وقد استوعب المعهد في العام ١٩٩١/٩٠(٢٨) طالبا ، (٩١) طالبة بجملة (١١٩) طالبا وطالبة في مقابل (١٥٨) في العام ١٩٩٣/٩٢ (٣٠ طالبا ، ١٢٨ طالبة) . وتجدر الاشارة إلى أن توزيع الطلاب الجدد في العام ١٩٩١/٩٠م (عام التطبيق الميداني) - وعددهم (١١٩) - على التخصصات الأربعة جاء كالاتي : (٧٨ فيالتمريض، ١٥ في علوم المختبر، ١٦ في الأشعة ، ١٠ في العلاج الطبيعي) . وقد وصل منهم في الفصل الدراسي الثاني في العام نفسه (١٠٧) طالبا وطالبة (٢٣ طالبا ، ٨٤ طالبة) . وكان توزيعهم على التخصصات الأربعة السابقة على الترتيب كالاتي (٦٧ ، ١٥ ، ١٦ ، ٩) .

٤ - المعهد المصرفي العماني :

نبعت الحاجة إلى قيام المعهد من واقع التطلعات الوطنية إلى الاسراع في التعمين في القطاع المصرفي . وقد فتح المعهد أبوابه في سبتمبر ١٩٨٣ ، ويقبل طلابه من خريجي الثانوية العامة أو ما يعادلها ، وفق شروط حددها بالتفصيل "النظام الأساسي للمعهد" في بابه السادس .

وقد حدثت - مع بداية العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ - تعديلات في خطة الدراسة بالمعهد ، وكانت أغلبها في الفصل الدراسي الأول ، حيث اقتصرت الدراسة فيه على ثلاث مواد هى اللغة الإنجليزية ، والعمليات الحسابية ، والحاسوب ، وأصبحت لغة الدراسة بالمعهد بداية من هذا الفصل الدراسي هى الانجليزية . وبذلك يصبح هذا الفصل بمثابة إعداد عام للفصول الدراسية الثلاثة التخصصية الأخرى . وقد كانت الدراسة في هذا الفصل قبل ذلك مشتملة على سبع مواد هى المحاسبة ، وإمساك الدفاتر ، ومبادىء الاقتصاد ، ومبادىء البنوك ، والرياضيات المالية ، ومبادىء القانون ، واللغة الانجليزية ، ومبادىء الحاسب الآلي (الحاسوب) .

وتشير الاحصاءات الصادرة عن المعهد إلى أنه قد استوعبت في الفصل الدراسي الأول في الأعوام الثلاثة من ١٩٩١/٩٠ إلى ١٩٩٣/٩٢ من خريجي الثانوية العامة الأعداد التالية على الترتيب : (٥٢) ، (٤٠) ، (٤٣) ، طالبا وطالبة من القسمين العلمي والأدبي ، بالإضافة إلى قلة من الثانوية التجارية ، بلغ عددهم في العام ١٩٩٢/٩١ - على سبيل المثال - أربعة طلاب . (١٧)

المحور الثالث : كفاءة النظام التعليمي أو مرحلة من مراحله

يفضل الباحث ترجمة مصطلح Efficiency على أنه "كفاءة" وليس "كفاية" ، رغم تفضيل بعض الباحثين للعكس (١٨) ، وإن كان هناك أيضا مَنْ يفضل ما فضله الباحث (١٩) ، ولا يتسع المجال لمناقشة أبعاد هذا الخلاف لغويا وتربويا . وربما يكون الأفضل من ذلك محاولة الوصول إلى تعريف مقبول لهذا المصطلح . وحتى هذا الأمر الأخير ، لا نتوقع بشأنه قرارا نهائيا أو تعريفا جامعا مانعا على حد ما ألمح إلى ذلك " فيرى " " D. Verry " (٢٠) . وهذا أمر متوقع ومعروف في أغلب العلوم الاجتماعية ، وبخاصة التربية ، ولأسباب أصبحت معروفة ، وإن كان ذلك لا يحول دون وجود إسهامات علمية مقبولة في هذا الشأن .

تعريف الكفاءة :

وبغض النظر عن التباينات بين الباحثين بخصوص تعريف الكفاءة Efficiency في مجال التعليم – فإنه يمكن القول بأنها ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) Inputs من أجل الحصول على مخرجات Outputs تعليمية معينة . فهي تعني بمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات ، باستخدام مجموعة محددة من المدخلات ، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية ، باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة) (٢١) .

قسمان رئيسيان للكفاءة :

ويميل بعض الباحثين (٢٢) إلى تقسيم الكفاءة التعليمية إلى كفاءة داخلية Internal Efficiency ، وأخرى خارجية External Efficiency ، يُطلق عليها أحيانا الإنتاجية الخارجية External Productivity . وينسحب الخلاف بين الباحثين على تعريف "الكفاءة" إلى اختلاف آخر بخصوص تعريف كل من قسميها ، وإن كانت هناك أرضية مشتركة بارزة ، وفيما يلي المقصود بكل منهما : (٢٣)

(أ) الكفاءة الداخلية :

فعادة ما ترتبط تعريفات الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي (أو مرحلة من مراحله) مدخلاته بالمخرجات القريبة مثل التحصيل كماً وكيفاً ، وهي بمعنى أشمل مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه داخليا ، أي في العملية التعليمية ذاتها ، ويرتبط ذلك عادة بالعمليات والنشاطات الداخلية للنظام التعليمي ، وقدرته على القيام بالأدوار المتوقعة منه ، وحسن تصريفها وتكاملها . ويتضمن ذلك – بالطبع – الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة ، لتقليل شتى صور الفاقد المادى والبشرى .

(ب) الكفاءة الخارجية :

ومن ناحية أخرى ، فعادة ما تُركز تعريفات الكفاءة الخارجية على الفوائد النهائية التي يحصل عليها الطلاب والمجتمع من الاستثمارات التعليمية ، ومن هنا بروز تعريف الكفاءة الخارجية على أنها قدرة النظام التعليمي على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ، أو بمعنى آخر قدرته على الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والجودة المناسبين ، وفي الوقت المناسب ، وبأقل جهد وتكلفة ممكنين .

وغنى عن الذكر تأكيد أغلب التعريفات على أهمية كل من البعدين الكمي والكيفي للكفاءة سواء كانت داخلية أم خارجية .

ولعله يتضح من العرض السابق أيضا أن العلاقة وثيقة بين كل من الكفاءتين الداخلية والخارجية،ولا سيما اذا ما حُددت الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمي على أساس من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع . وعادة ما يؤدى ضعف التناسق بين أهداف المجتمع وأهداف النظام التعليمي إلى ضعف أو ربما تضاد العلاقة بين الكفاءتين.

الكفاءة الخارجية لمرحلة التعليم الثانوى :

وتجدر الإشارة إلى أن دراسات الكفاءة قد تركز على النظام التعليمي بكاملة ، أو بعض مراحله أو مرحلة من مراحله ، وربما مجموعة مدارس ، أو حتى مدرسة واحدة ، أو فصل واحد ، الأمر الذى ساعد الباحث على تبني تعريف للكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى في علاقته بالتعليم العالي ، إنطلاقا من أنه يمكن تعريف **الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي على أنها** : مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه الخارجية (٢٤)

وعليه يمكن تعريف **الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام على أنه** :
مدى قدرته على تحقيق أهدافه الخارجية .

وعليه ، فإن الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام في علاقته بالتعليم العالي هي :
مدى قدرة التعليم الثانوى على تحقيق أهدافه الخارجية الخاصة بمتابعة خرجيه لدراستهم في التعليم العالي بنجاح .

وربما يعد أهم افتراض يقوم عليه التعريف السابق ، هو العلاقة الوثيقة والتكاملية بين الكفاءتين الداخلية والخارجية بشكل عام ، وللتعليم بشكل خاص ، وللتعليم الثانوى بشكل أخص .

ومن ناحية أخرى ، فقد أمكن – إلى حد ما – إعادة صياغة أهداف التعليم الثانوى العام في سلطنة عمان ، وحذف ما بينها من بعض التداخل أو التكرار ، وتدعيمها ببعض الأهداف الأكثر ارتباطا بالتعليم العالي ، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين لانتقاء المناسب منها كمعايير، يتم

على أساسها تقويم الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى العام في علاقته بالتعليم العالي في سلطنة عمان ، وكما سيتضح - جزئيا - في الاجابة عن التساول الأول من تساؤلات الدراسة .

دراسات الكفاءة الخارجية وتتبع الخريجين :

يمثل مدخل تتبع الخريجين سمة بارزة في دراسات الكفاءة الخارجية ، كما اتضح جزئيا أثناء عرض الدراسات السابقة ، ويتباين هذا المدخل حسب طبيعة الدراسة ومشكلتها ، والعينات المختارة ، والإمكانات المتاحة ، وغير ذلك من العوامل . فقد تحتم طبيعة دراسة معينة، ملاحظة أداء الخريجين في مواقع العمل ، وإجراء مقابلات معهم ، ومع مشرفيهم . وقد يضطر باحث ما إلى استخدام الاستبانات أو غيرها من طرق جمع المعلومات .

وتفيد هذه الطرق والأدوات بشكل عام في الحكم على مدى كفاءة الخريج في مواقع العمل ، والعوامل المؤثرة في ذلك ، وتحديد آثار ما تعلمه في مؤسسات التعليم في أداء عمله الحالي ، وبيان أوجه التعديل والتطوير في برامج الدراسة لتزداد كفاءة الخريج في العمل ، ومن هنا تبرز أهمية الدراسات التتبعية ، التي تمثل - في رأى بعض الباحثين - تطويرا بارزا واستكمالا لمفهوم المدرسة المنتجة أو التعليم المنتج بشكل عام (٢٥) .

وبالطبع لا تتعلق الدراسة الحالية بتتبع خريجي التعليم الثانوى العام في سوق العمل ، أو في الحياة بشكل عام ، إنما تُعنى بتتبعهم في المرحلة التعليمية التالية وهي التعليم العالي ،والتي تمثل الاختبار الحقيقي لمدى نجاح التعليم الثانوى في تحقيق أهدافه ، ولا سيما أنه يعطي جانب الإعداد للتعليم العالي أهمية كبيرة ، فالتعليم العالي بالنسبة للتعليم الثانوى ربما يمكن تشبيهه بسوق العمل بالنسبة للتعليم العالي ، ومن هنا قد تنضوى هذه الدراسة - في الغالب الأعم - ضمن دراسات الكفاءة الخارجية ، على الرغم من أنها لا تتبع الخريجين في سوق العمل .

المحور الخامس : أساليب التحليل الاحصائي

اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية :

١ - متوسط الأوزان النسبية :

وقد تم استخدام المتوسط فى :

أ - تحديد مدى ارتباط أهداف التعليم الثانوى بمتابعة الدراسة في التعليم العالي .

ب - تحديد مدى تحقق أهداف التعليم الثانوى المرتبطة بالتعليم العالي ، وذلك من منظور أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون لخريجي التعليم الثانوى العام المستجدين بالتعليم العالي (تشكل هذه الأهداف القسم الأول من استبانة الهيئة التدريسية) .

جـ - تحديد مدى تواجد الصعوبات أو المشكلات التي تقابل خريجي التعليم الثانوى المستجدين بمؤسسات التعليم العالي ، وذلك من منظور كل من :

- الطلاب أنفسهم (القسم الثاني من استبانة الطلاب) .

- أعضاء هيئة التدريس (القسم الثاني من استبانة الهيئة التدريسية) .

وفيما يتعلق بحساب متوسط الوزن النسبي لارتباط أهداف التعليم الثانوى بمتابعة الدراسة في التعليم العالي ، فقد تم إيجاده من المعادلة التالية :

$$\text{متوسط الوزن النسبي لارتباط هدف ما بالتعليم العالي} = \frac{٣ \times \text{ك}_{١} + ٢ \times \text{ك}_{٢} + ١ \times \text{ك}_{٣} + \text{صفر} \times \text{ك}_{٤}}{\text{ك}_{١} + \text{ك}_{٢} + \text{ك}_{٣} + \text{ك}_{٤}}$$

حيث $\text{ك}_{١}$ ، $\text{ك}_{٢}$ ، $\text{ك}_{٣}$ ، $\text{ك}_{٤}$ ، هي تكرارات التقسيمات (عال ، متوسط ، ضعيف ، غير مرتبط) على الترتيب لهذا الهدف . وقد استخدمت الأوزان النسبة (٣ ، ٢ ، ١ ، ٠) لتناظر مستويات الارتباط (عال ، متوسط ، ضعيف ، غير مرتبط) على الترتيب .

وتتراوح قيم متوط الوزن النسبي للارتباط في هذه الحالة من (صفر) (أى غير مرتبط) إلى (٣) (أى ارتباط عال) ، وذلك لأسباب حسابية واضحة من المعادلة السابقة .

أما في حالة حساب المتوسط النسبي لتحقق هدف ما أو تواجد صعوبة معينة ، فإن ذلك يحدد من المعادلة التالية :

$$\text{متوسط الوزن النسبي لتحقق هدف ما (أو توجد صعوبة معينة)} = \frac{٥ \times \text{ك}_{١} + ٤ \times \text{ك}_{٢} + ٣ \times \text{ك}_{٣} + ٢ \times \text{ك}_{٤} + ١ \times \text{ك}_{٥}}{\text{ك}_{١} + \text{ك}_{٢} + \text{ك}_{٣} + \text{ك}_{٤} + \text{ك}_{٥}}$$

حيث $\text{ك}_{١}$ ، $\text{ك}_{٢}$ ، $\text{ك}_{٣}$ ، $\text{ك}_{٤}$ ، $\text{ك}_{٥}$ هي تكرارات التقسيمات (عال جدا ، عال ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدا) على الترتيب لهذا الهدف أو تلك الصعوبة .

وتتراوح قيم المتوسط النسبي للتحقق أو التواجد في هذه الحالة من (١) (أى بمستوى ضعيف جدا) إلى (٥) (أى عال جدا) .

واستخدمت الدراسة - بعد حساب المتوسطات النسبية - الترتيب التنازلي حسب قيم المتوسطات ، وذلك لتحديد الآتي :

- الأهداف الأكثر ارتباطا بالتعليم العالي ، والعكس بالعكس .
- الأهداف الأكثر تحققا ، والعكس بالعكس .
- الصعوبات الأكثر تواجدا والعكس بالعكس .

وتجدر الإشارة إلى أن معادلة متوسط الوزن النسبي - بأشكالها المختلفة - تعد من المعادلات الأساسية فى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (٢٦) الشائع الاستخدام في العلوم التربوية .

٢ - المستوى التقريبي لارتباط هدف بالتعليم العالي أو تحققه أو تواجد صعوبة :

وهو من الأساليب المكملة لمتوسط الوزن النسبي ، ويتم حسابه من خلال الخطوتين التاليتين :

أ - تقريب متوسط الوزن النسبي إلى أقرب رقم صحيح .

ب - مقابلة الرقم الصحيح بالدرجة أو المستوى المناظر . ففي حالة تحديد ارتباط كل هدف بمتابعة الدراسة بالتعليم العالي ، فإن القيمة الصحيحة (صفر) - على سبيل المثال - تناظر المستوى "غير مرتبط" ، وهكذا .

والجدير بالذكر أن المستويات التقريبية لن تتأثر في حالة استخدام قيم أخرى للأوزان النسبية ؛ وذلك لأسباب حسابية يمكن استنباطها من المعدلات المستخدمة .

٣ - اختبار "ت" T - test :

وذلك لدراسة مدى دلالة الفروق بين المتوسطات (النسبية) حسب المتغيرات موضع الاعتبار في هذه الدراسة . والجدير بالذكر أن جميع المتوسطات في هذه الدراسة كانت من النوع غير المرتبط . وقد تمت مراعاة الشروط الإحصائية الواجب توافرها عند استخدام هذا الاختبار .

وقد تم تحديد مستوى الدلالة المقبول في هذه الدراسة بـ (٠,٠٥) على الأكثر ، أى بنسبة ثقة لا تقل عن (٠,٩٥) .

المحور الخامس : ملخص لأبرز النتائج

ارتبطت هذه النتائج ارتباطا وثيقا بتساؤلات البحث ، وجاءت متسقة معها ، أخذا في الاعتبار أن ضيق المساحة يحول دون وضع الجداول الخاصة بفروق الدلالات الإحصائية في هذا الملخص ، أو التعليق عليها بالتفصيل . ويحول أيضا دون الإسهاب في تفسير النتائج .

وفيما يلي عرض لأبرز النتائج ، وفقا لتساؤلات الدراسة ، وبوصفها إجابات عن هذه التساؤلات :

التساؤل الأول : ويتعلق بتحديد أبرز أهداف التعليم الثانوى المرتبطة بمتابعة الدراسة في التعليم العالي :

استخدمت الدراسة الأوزان النسبية (٣ ، ٢ ، ١ ، ٠) لتناظر مستويات الارتباط (عال ، متوسط ، ضعيف ، غير مرتبط) على الترتيب . وقد تم حساب متوسط الأوزان النسبية للارتباط ، والمستويات التقريبية للارتباط من خلال الطرق الموضحة في المحور الرابع من هذا الملخص .

وقد أسفرت مقابلات الباحث واستشاراته مع العديد من المحكمين ، المتخصصين في شؤون التعليم العالي ، عن الاقتصار - في القسم الأول من استبانة أعضاء هيئة التدريس - على الأهداف التي ترتبط بالتعليم العالي بالمستويين "عال" و "متوسط" . ويعرض جدول رقم (١) لمدى الارتباط بين كل من الأهداف الأربعة والثلاثين الواردة في القسم الأول من استبانة أعضاء هيئة التدريس ، وبين متابعة الدراسة في التعليم العالي من منظور المحكمين البالغ عددهم (٥٣) محكما .

ومن الملاحظات المكملة لجدول (١) ، والمستنبطة منه ما يلي :

١ - بلغ عدد الأهداف التي ترتبط بالتعليم العالي بمستوى "عال" أربعة عشر هدفا في مقابل عشرين ترتبط بمستوى "متوسط" .

٢ - احتل الهدف رقم (٢) (يتمكن الطالب من مبادئ العلوم الأساسية اللازمة لمتابعة التعليم

العالي) المرتبة الأولى على الإطلاق ، بينما احتل الهدف رقم (٣٤) المرتبطة الأخيرة .

٣ - جاء الترتيب التنازلي للأهداف الأربعة عشر التي ترتبط بالتعليم العالي ارتباطا عاليا ، كالآتي :

الأول : (الهدف رقم ٢) (يتمكن من مبادئ العلوم الأساسية اللازمة لمتابعة التعليم العالي) .
الثاني : (الهدف رقم ٧) (يستخدم أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجهه) .
الثالث : (الهدف رقم ٣) (يستمر في تنمية قدرته على التعلم الذاتي) .
الرابع : (الهدف رقم ١٥) (يكتسب اتجاهات إيجابية نحو الدراسة ، والتعمق فيها ، ومواصلة تعلمه) .
الخامس : (الهدف رقم ٦) (يهتم بالعمليات العقلية العليا أكثر من الحفظ والاستظهار) .
السادس : (الهدف رقم ٢١) (تنمو لديه القدرة على الاتصال السليم الفعال مع غيره) .
السابع : (الهدف رقم ٤) (يكتسب مهارة تخطيط البحوث المصغرة ، وإجرائها ، . . . . . .) .
الثامن : (الهدف رقم ٨) (ينمي القدرة على الإبداع) .
التاسع : (الهدف رقم ٥) (يُجيد استخدام المكتبة ...)
العاشر : (الهدف رقم ٢٢) (يعرض رأيه بوضوح ، ويحترم آراء الآخرين) .
الحادى عشر : (الهدف ٩) (ينمي القدرة على التفكير الناقد للموضوعات والمواقف المختلفة) .
الثاني عشر : (الهدف ٢٦) (يتمتع بصحة نفسية ، ليكون متوافقا مع نفسه ومع الآخرين) .
الثالث عشر : (الهدف ١١) (يستمر في ممارسة الأنشطة العملية ؛ لغرض التزويد بالمهارات الأساسية) .
الرابع عشر : (الهدف ١٨) (يتعرف إمكاناته ، حتى تتحسن مقدرته على الاختيار العلمي والمهني) .

جملة القول إن الأهداف الأربع والثلاثين - بعد التعديل والتطوير - شكلت القسم الأول من استبانة الهيئة التدريسية ، وهى التي على أساسها تم تقويم الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوى في علاقته بالتعليم العالي ، كما سوف يتضح من إجابة التساؤل الثاني .

جدول رقم (١)
مدى الارتباط بين أهداف التعليم الثانوى ومتابعة الدراسة بالتعليم العالي

رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب	رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب	رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب
١	٢,١١	متوسط	١٨	١٣	١,٨٥	متوسط	٢٣	٢٥	١,٩٩	متوسط	٢١
٢	٣,٠٠	عال	١	١٤	١,٧٩	متوسط	٢٤	٢٦	٢,٥٩	عال	١٢
٣	٢,٨٠	عال	٣	١٥	٢,٧٦	عال	٤	٢٧	٢,١٠	متوسط	١٩
٤	٢,٦٦	عال	٧	١٦	١,٦٩	متوسط	٢٨	٢٨	١,٥١	متوسط	٣٣
٥	٢,٦٤	عال	٩	١٧	٢,٢٣	متوسط	١٦	٢٩	١,٥٣	متوسط	٣١
٦	٢,٧١	عال	٥	١٨	٢,٥٢	عال	١٤	٣٠	٢,٢٤	متوسط	١٥
٧	٢,٨٤	عال	٢	١٩	١,٧٦	متوسط	٢٥	٣١	١,٥٩	متوسط	٢٩
٨	٢,٦٥	عال	٨	٢٠	١,٧٣	متوسط	٢٧	٣٢	٢,٠١	متوسط	٢٠
٩	٢,٦٠	عال	١١	٢١	٢,٦٨	عال	٦	٣٣	١,٧٤	متوسط	٢٦
١٠	٢,١٢	متوسط	١٧	٢٢	٢,٦١	عال	١٠	٣٤	١,٥٠	متوسط	٣٤
١١	٢,٥٥	عال	١٣	٢٣	١,٥٢	متوسط	٣٢				
١٢	١,٩٨	متوسط	٢٢	٢٤	١,٥٤	متوسط	٣٠				

التساؤل الثاني : ويتعلق بتحديد مدى نجاح التعليم الثانوى في تحقيق الأهداف المرتبطة بمتابعة الدراسة في التعليم العالي.

يوضح جدول (٢) تفاصيل الموقف بالنسبة لكل هدف على حده من الأهداف الأربعة والثلاثين التي تم الاقتصار عليها . ومن الملاحظات المكملة لجدول (٢) والمستنبطة منه ما يلي :

١ - جاء توزيع الأهداف حسب مستويات التحقق الخمسة (عال جدا ، عال ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدا) كالآتي على الترتيب (صفر ، ٢٢ ، ١٢ ، صفر ، صفر) ، أى انحصرت مستويات التحقق في المستويين "عال" (بمقدار ٢٢ هدفا) و"متوسط" (بمقدار ١٢ هدفا) .

٢ - بمقارنة الجدولين (١) ، (٢) يُلاحظ أن الأهداف الأربعة عشر التي ترتبط بالتعليم العالي ارتباطا عاليا قد تحقق خمسة منها بستوى "متوسط" ، وهى أرقام (٣ ← ٧) ، والتسعة الباقية بمستوى "عال" وهى أرقام (٢ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦) . وقد أخذت هذه الأهداف مراتب متباينة تباينا كبيرا بالنسبة للترتيب التنازلي للتحقق من منظور هيئة التدريس ، وجاء في مقدمتها - في درجة التحقق - الهدف رقم (٢٢) حيث احتل المرتبة الرابعة ، بينما جاء في المرتبة العاشرة في ارتباطه بالتعليم العالي . ويُلاحظ بشكل عام أن بعض الأهداف التي احتلت مراتب متقدمة بالنسبة لدرجة ارتباطها بالتعليم العالي - قد احتلت مراتب متأخرة نسبيا بالنسبة للترتيب وفق درجة التحقق ، وبخاصة الأهداف أرقام من (٢) إلى (٨) . فالهدف رقم (٢) - الذى احتل المرتبة الأولى في الارتباط بالتعليم العالي - جاء في المرتبة الحادية عشرة في الترتيب التنازلي للتحقق ، وبمستوى "عال" أيضا .

جدول رقم (٢)

مدى تحقق أهداف التعليم الثانوى المرتبطة بمتابعة الدراسة في التعليم العالي من منظور جملة أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي

رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب	رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب	رقم الهدف	المتوسط	المستوى	الترتيب
١	٣,٢١	متوسط	٣٠	١٣	٣,١١	متوسط	٣٣	٢٥	٤,٢٤	عال	١
٢	٣,٨٧	عال	١١	١٤	٣,١٦	متوسط	٣٢	٢٦	٤,٠٢	عال	٦
٣	٣,٣٦	متوسط	٢٦	١٥	٣,٩٩	عال	٧	٢٧	٣,٧٨	عال	١٢
٤	٣,٠٩	متوسط	٣٤	١٦	٣,٤٧	متوسط	٢٣	٢٨	٣,٢٠	متوسط	٣١
٥	٣,٣٩	متوسط	٢٤	١٧	٤,١٨	عال	٣	٢٩	٣,٢٨	متوسط	٢٨
٦	٣,٢٤	متوسط	٢٩	١٨	٣,٧٣	عال	١٤	٣٠	٣,٩٤	عال	١٠
٧	٣,٣٨	متوسط	٢٥	١٩	٣,٥١	عال	٢١	٣١	٣,٧٧	عال	١٣
٨	٣,٥٠	عال	٢٢	٢٠	٣,٧٢	عال	١٥	٣٢	٣,٧١	عال	١٦
٩	٣,٦٠	عال	٢٠	٢١	٤,١٢	عال	٥	٣٣	٣,٩٨	عال	٨
١٠	٣,٦٢	عال	١٨	٢٢	٤,١٣	عال	٤	٣٤	٣,٦١	عال	١٩
١١	٣,٦٨	عال	١٧	٢٣	٤,٢٠	عال	٢				
١٢	٣,٣٤	متوسط	٢٧	٢٤	٣,٩٧	عال	٩				

وربما تشير المؤشرات السابقة مجتمعة إلى النجاح النسبي للتعليم الثانوى بوجه عام في هذا المجال، وإن كان الأمر يتطلب بذل المزيد من الجهد، لرفع مستويات الإنجاز في بعض الأهداف.

التساؤل الثالث : ويتعلق بدراسة الفروق بين هيئة التدريس بخصوص مدى تحقق الأهداف.

تمت المقارنات على أساس متغيرات فرعية للمتغير الرئيسي الخاص بطبيعة (نوع) مؤسسة التعليم العالي، وعلى النحو التالي :

- أعضاء هيئة تدريس الجامعة في مقابل جملة غيرهم.
- هيئة تدريس الجامعة في مقابل الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات.
- هيئة تدريس الجامعة في مقابل جملة كلية عمان الفنية، ومعهد العلوم الصحية، والمعهد المصرفي.
- هيئة تدريس الكليات المتوسطة في مقابل جملة كلية عمان الفنية، والعلوم الصحية، والمعهد المصرفي.

وقد جاء توزيع الأهداف حسب مستويات التحقق الخمسة (عال جدا ، عال ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدا) من منظور هيئة تدريس الجامعة كالاتي (٠ ، ٨ ، ٢٥ ، ١ ، ٠٠) ، في مقابل (٠ ، ٢٤ ، ١٠ ، ٠٠ ، ٠٠) من منظور جملة غير الجامعة ، وفي مقابل (١ ، ٢٦ ، ٧ ، ٠٠ ، ٠٠) من هيئة تدريس الكليات المتوسطة ، وفي مقابل (٠ ، ١٩ ، ١٥ ، ٠٠ ، ٠٠) من منظور جملة عمان الفنية والعلوم الصحية والمعهد المصرفي.

وبعد حساب دلالات الفروق باستخدام اختبار "ت" بين المجموعات الثلاث السابقة، ووفق المقارنات الأربع المذكورة، ولكل هدف على حدة، اتضح أن الأهداف - بشكل عام - تعد أكثر تحققا من منظور هيئة تدريس الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات، تليهم في ذلك جملة عمان الفنية والعلوم الصحية والمعهد المصرفي، ثم تأتي الجامعة في المرتبة الثالثة من حيث تحقيق التعليم الثانوى لأهدافه، علما بأن الجامعة تستقطب الطلاب أصحاب الدرجات الأعلى في الثانوية العامة.

وليس من السهل - في رأى مُعدّ الدراسة - تفسير الترتيب السابق، والتباينات المرتبطة به، فهو يرتبط بالعديد من العوامل، لعل من أبرزها ما يلي :

١ - مدى الارتباط بين ما يدرسه الطالب في مؤسسات التعليم العالي، وما درسه في التعليم الثانوى من قبل.
٢ - درجة عمق ومدى صعوبة المقررات العلمية في التعليم العالي، بكلياته ومعاهده المختلفة.
٣ - لغة الدراسة المستخدمة في التعليم العالي.
٤ - نوعية خريجي التعليم الثانوى من النواحي العلمية وغيرها.

التساؤل الرابع : ويتعلق بالفوائد التي اكتسبها الطلاب من التعليم الثانوى، وتساعدهم في تعليمهم العالي.

تجدر الإشارة الى أن القسم الأول من استبانة الطلاب جاء سؤالا مفتوحا يغطي الجوانب المختلفة لهذه الفوائد.

وكان تفريغ هذا القسم أمرا صعبا ؛ لكبر حجم عينة الطلاب، وتعدد استجاباتهم بشكل كبير جدا، وتباين مجالات تركيزهم. وتجدر الإشارة إلى أن بعض الطلاب قد فضل ترك هذا القسم مشيرا إلى أن الأفضل بالنسبة لهم التعبير عن الصعوبات التي تواجههم الآن في التعليم العالي، والتي مردها إلى

التعليم الثانوى . ومن هنا وجوب التعامل بحذر مع النسب المئوية الواردة في هذا الجزء .

وانطلاقا من التحفظات السابقة ، وغيرها ، وبعد حذف التكرارات والتداخلات في استجابات الطلاب ، تعرض الدراسة - بإيجاز - لأبرز الفوائد في المجال العلمي على النحو التالي :

- تكوين قاعدة معلوماتية عامة في جميع المواد (٧٠ ٪) .
- اكتساب مهارات خاصة باللغة العربية الفحصى وبخاصة التجدث والكتابة (٣١ ٪) .
- التدرب على نظم الاجابة عن الأسئلة ولاسيما الموضوعية (٢٥٪) .
- التدرب على بعض أساليب التعلم الذاتي أحيانا (١٧٪) .
- تلخيص الموضوعات المقررة بشكل أسهل (١٦٪) .
- اكتساب مهارات خاصة باللغة الانجليزية ، وبخاصة القراءة ، والكتابة ، والتحدث (١٥٪) .
- تحضير الدروس أولا بأول (١٤٪) .
- التدرب على إجراء التجارب (١٣٪) .
- التعود على نظام الفصلين الدراسيين (١٢٪) .
- اكتساب بعض مهارات استخدام المكتبة (١٠٪) .
- التدرب على بعض أساليب البحث العلمي ، وكتابة البحوث المبسطة (٥٪) .

أما بالنسبة للمجالات الاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية ، فجاءت استجابات الطلاب بشأنها قليلة بشكل عام ، ومع ذلك فقد فصلت الدراسة الأصلية أبرز ما استفادة الطلاب في كل منها . ولكن يلاحظ بشكل عام التركيز الواضح للتعليم الثانوى على الأبعاد الأكاديمية بالقياس إلى الأنشطة بأنواعها المتعددة.

التساؤل الخامس : ويتعلق بتحديد أبرز الصعوبات التي تقابل الطلاب المستجدين بالتعليم العالي :

وينقسم هذا التساؤل إلى شقين رئيسين يتعلق الأول بتحديد الصعوبات من منظور الطلاب أنفسهم ، ويتعلق الثاني بتحديد الصعوبات من منظور أساتذتهم . وفيما يلي عرض موجز للمنظورين :

أولا : الصعوبات من منظور جملة الطلاب المستجدين بالتعليم العالي :

بلغت جملة هذه الصعوبات ثلاثا وعشرين صعوبة ، مشتملة على ثمانٍ من الصعوبات اللغوية ، أربع منها خاص باللغة العربية ، واحتلت الأرقام من (١١ - أ) إلى (١١ - د) ، والأخرى باللغة الانجليزية ، الأرقام من (١١ - هـ) إلى (١١ - ح) . ويوضح جدول (٣) مدى تواجد هذه الصعوبات من منظور جملة طلاب العينة . ويتضح منه الكثير من الملاحظات ، لعل من أبرزها ما يلي :

١ - جاء توزيع الصعوبات حسب مستويات التواجد الخمسة (عال جدا ، عال ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدا) كالآتي على الترتيب (٠ ، ٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ٠) وبما يشير إلى انحسار مدى التواجد في ثلاثة مستويات هى "عال" ، و"متوسط" ، و "ضعيف" .

٢ - جاءت جميع الصعوبات الثلاث المتواجدة بمستوى "عال" متعلقة باللغة الانجليزية (تحدثا ، وكتابة ، وفهما للمسموع) ، بينما جاء البُعد الخاص بالقراءة الصحيحة للغة الإنجليزية في المرتبة الخامسة بمستوى تواجد "متوسط" ، وبما يشير إلى ضرورة مضاعفة الجهود في إعداد الطلاب للتمكن من اللغة الانجليزية بمهاراتها المتعددة .

جدول رقم (٣)

مدى تواجد الصعوبات التي تقابل جملة الطلاب المستجدين بالتعليم العالي من منظور الطلاب أنفسهم

م	الصعوبة	المتوسط	المستوى	الترتيب
١	الاعتماد على الحفظ والاستظهار أكثر من استخدام العمليات العقلية العليا	٣,٤٨	متوسط	٤
٢	الاعتماد الكبير على المحاضرين استيعاب الدروس	٣,١٦	متوسط	٨
٣	ضعف المقدرة على التعلم الذاتي	٣,٠٠	متوسط	١٠م
٤	ضعف المهارات في البحث العلمي وحل المشكلات	٣,٣٧	متوسط	٦
٥	عدم إجادة استخدام المكتبة بما فيها من مصادر المعرفة المختلفة	٣,١١	متوسط	٩
٦	ضعف المقدرة على استعمال الأجهزة المختلفة وبخاصة في المواد العلمية	٣,١٨	متوسط	٧
٧	ضعف الحماس ، والدافعية للدراسة	٢,٤٢	ضعيف	١٨
٨	قلة التدرب على طريقة الاجابة عن أسئلة الامتحانات التي تتطلب مستويات عقلية عليا مثل التحليل والتقويم	٣,٠٠	متوسط	١٠م
٩	العزوف عن التفاعل الصفي مع المحاضر	٢,٦٥	متوسط	١٥
١٠	العزوف عن التفاعل الصفي مع الزملاء	٢,٠٥	ضعيف	٢٠
١١	صعوبات لغوية :			
أ	صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى	٢,٩٧	متوسط	١٢
ب	صعوبة في الكتابة باللغة العربية بشكل سليم	٢,٠٣	ضعيف	٢١
جـ	صعوبة في القراءة باللغة العربية قراءة صحيحة	١,٩٢	ضعيف	٢٢
د	صعوبة في فهم المسموع باللغة العربية الفصحى	١,٨٥	ضعيف	٢٣
هـ	صعوبة في التحدث باللغة الانجليزية الصحيحة	٣,٩٠	عال	١
و	صعوبة في الكتابة باللغة الانجليزية بشكل سليم	٣,٧٠	عال	٢
ز	صعوبة في القراءة باللغة الانجليزية قراءة صحيحة	٣,٤١	متوسط	٥
ح	صعوبة في فهم المسموع باللغة الانجليزية الصحيحة	٣,٥٩	عال	٣
١٢	ضعف الأساسي العلمي في العلوم	٢,٥٨	متوسط	١٦
١٣	ضعف الأساس العلمي في الرياضيات	٢,٤٩	متوسط	١٧
١٤	ضعف الأساس العلمي في الدراسات الاجتماعية	٢,٣١	ضعيف	١٩
١٥	قلة المبادرة في الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والثقافية	٢,٨٧	متوسط	١٤
١٦	قلة المبادرة في الاشتراك في الأنشطة الرياضية	٢,٩٢	متوسط	١٣

وربما يرجع احتلال الصعوبات في اللغة الانجليزية المراتب الأولى إلى أن الكثير من مقررات التعليم العالي تُدَرس باللغة الانجليزية ، وبواسطة هيئة تدريس غير عربية في أحيان كثيرة ، هذا بالإضافة إلى بعض العوامل المرتبطة بالتعليم الثانوى ، والتي أوضحتها الدراسة في إجابتها عن التساؤل التاسع الخاص بأسباب الصعوبات .

٣ - وبالإضافة إلى الصعوبات السابقة ، فقد قفزت صعوبات أخرى في مراتب متقدمة ، رغم أنها بمستوى "متوسط" ، ومن أبرزها على الترتيب الصعوبات أرقام (١ ، ٤ ، ٦ ، ٢ ، ٥) والتى جاءت في المراتب: الرابع ، ثم من السادس حتى التاسع على الترتيب .

ويشير الموقف السابق إلى أن الطلاب المستجدين في التعليم العالي يواجهون عددا كبيرا من الصعوبات ، رغم أن أغلبها بستوى "متوسط" ، الأمر الذى يستلزم التخطيط لمساعدتهم في هذا الشأن .

ثانيا : الصعوبات من منظور جملة أعضاء هيئة التدريس :

تعد قائمة الصعوبات في القسم الثاني من استبانة هيئة التدريس مطابقة لنظيرتها في حالة الطلاب مع اختلاف بسيط في رموز الصعوبات الخاصة بمواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية . ويوضح جدول (٤) تفاصيل مدى التواجد من منظور هيئة التدريس . ويتضح منه الكثير من الملاحظات ، ولاسيما عند مقارنته بجدول (٣) . ولعل من أبرزها ما يلي :

١ - جاء توزيع الصعوبات حسب مستويات التواجد الخمسة من منظور هيئة التدريس كالآتي على الترتيب (٢ ، ٦ ، ١٢ ، ٣ ، ٠) ، في مقابل (٠ ، ٣ ، ١٤ ، ٦ ، ٠) من منظور الطلاب ، وبما يشير بشكل واضح إلى ارتفاع مستويات تواجد الصعوبات من منظور هيئة التدريس بالقياس إلى الطلاب . وسوف تتبلور هذه النتيجة ، وتتأكد وفق أكثر من متغير ، أثناء دراسة مدى دلالة الفروق بين استجابات الطلاب وأساتذتهم في معرض الاجابة عن التساؤل الثامن .

٢ - احتلت الصعوبات أرقام (٢ ، ١ ، ٣ ، ٤ ، ٥) المراتب الخمس الأولى على الترتيب وبمستوى "عال" ، وأغلبها يتعلق بالتعلم الذاتي وأشكاله المختلفة. وبشكل عام فإن الصعوبات الخمس السابقة جاءت - مع الفارق - في مراتب متقدمة نسبيا من منظور الطلاب أيضا ، وبمستوى تواجد "متوسط" وليس "عاليا" .

التساؤل السادس : تحديد مدى دلالات الفروق داخل عينة الطلاب بخصوص الصعوبات التي تواجههم في التعليم العالي

وقد تمت دراسة الفروق وفق أربعة من المتغيرات الرئيسية ، هى :

١ - النوع (ذكور في مقابل اناث) .
٢ - العلمي في مقابل الأدبي في الثانوية العامة .
٣ - طبيعة (نوع) مؤسسة التعليم العالي .
٤ - تخصص الطالب في التعليم العالى .

أولا : النوع (ذكور في مقابل إناث)

دُرست الفروق بين الطلاب والطالبات فى جملة العينة ، ثم على مستوى كل من : جامعة السلطان قابوس، والكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، وكلية عمان الفنية الصناعية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي العماني .

جدول رقم (٤)

مدى توجد الصعوبات التي تقابل جملة الطلاب المستجدين بالتعليم العالي من منظور أساتذتهم

م	الصعوبـــــة	المتوسط	المستوى	الترتيب
١	اعتماد الطالب على الحفظ والاستظهار أكثر من استخدام العمليات العقلية العليا	٤,٥٤	عال جدا	٢
٢	الاعتماد الكبير على المحاضرين في استيعاب الدرس	٤,٦٥	عال جدا	١
٣	ضعف مقدرته على التعلم الذاتي	٤,٣٦	عال	٣
٤	ضعف مهاراته في البحث العلمي وحل المشكلات	٤,٣٤	عال	٤
٥	عدم اجادته استخدام المكتبة بما فيها من مصادر المعرفة المختلفة	٤,١٤	عال	٥
٦	ضعف مقدرته على استعمال الأجهزة المختلفة وبخاصة في المواد العلمية	٣,٢٨	متوسط	١٠
٧	ضعف حماسه ودافعيته للدراسة	٣,٥٩	عال	٧
٨	قلة التدرب على طريقة الاجابة عن أسئلة الامتحانات التي تتطلب مستويات عقلية عليا مثل التحليل والتقويم	٤,٠٣	عال	٦
٩	عزوفه عن التفاعل الصفي مع المحاضر	٣,٥٧	عال	٨
١٠	عزوفه عن التفاعل الصفي مع الزملاء	٣,٢٩	متوسط	٩
١١	ضعف الأساس العلمي لدى الطالب في :			
أ	التحدث باللغة العربية الفصحى	٣,٠٧	متوسط	١١
ب	الكتابة باللغة العربية بشكل سليم	٢,٩٣	متوسط	١٥م
ج	القراءة باللغة العربية قراءة صحيحة	٢,٩٩	متوسط	١٣
د	فهم المسموع باللغة العربية الفصحى	٢,٦٠	متوسط	٢٠
هـ	التحدث باللغة الانجليزية الصحيحة	٣,٠٠	متوسط	١٢
و	الكتابة باللغة الانجليزية بشكل سليم	٢,٨٥	متوسط	١٨
ز	القراءة باللغة الانجليزية قراءة صحيحة	٢,٩٧	متوسط	١٤
ح	فهم المسموع باللغة الانجليزية الصحيحة	٢,٩٣	متوسط	١٥م
١٢	ضعف الأساس العلمي لدى الطالب في :			
أ	العلوم	٢,٢٦	ضعيف	٢٢
ب	الرياضيات	٢,٣٥	ضعيف	٢١
ج	الدراسات الاجتماعية	١,٨٤	ضعيف	٢٣
١٣	قلة مبادرته في الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والثقافية	٢,٩٠	متوسط	١٧
١٤	قلة مبادرته في الاشتراك في الأنشطة الرياضية	٢,٧٣	متوسط	١٩

فعلى مستوى جملة العينة ، اتضح أن قيم المتوسطات النسبية لتواجد الصعوبات عند الذكور جاءت أعلى من نظيرتها عند الاناث بفارق دال في أربع عشرة صعوبة ،في حين حدث العكس في صعوبتين اثنتين فقط وهما رقما (٢) (الاعتماد على المحاضر في استيعاب الدرس)، و (١٦) (قلة المبادرة في الاشتراك في الأنشطة الرياضية) . وقد جاء مستوى التواجد في هاتين الصعوبتين "متوسطا" عند الذكور والاناث رغم دلالة الفرق . وقد جاءت الفروق غير دالة بين الجنسين في سبع صعوبات هى أرقام ١ ، ٨ ، (١١ - ب)، ١٢ ← ١٥ . وتشير هذه النتائج إلى أن حدة الصعوبات التي يواجهها الذكور في التعليم العالي تعد أعلى بالقياس إلى الاناث ، رغم اتفاق الجنسين في مستوى تواجد غالبية الصعوبات ، وانما يكمن الفرق في قيم المتوسطات النسبية .

وربما يرجع تزايد حدة الصعوبات عند الذكور بالقياس الى الاناث ، الى أن الطالبات عادة ما يكن أكثر اجتهادا في الدراسة والتحصيل بالقياس الى الطلاب ، كما تشير الى ذلك - على سبيل المثال - ارتفاع نسب ومستويات نجاحهن في الثانوية العامة بالقياس الى الطلاب . وربما يمكن تفسير تغير الموقف بالنسبة للصعوبتين رقمي (٢ ، ١٦) الى طبيعة الفتاه العربية بشكل عام ، فضلا عن بعض التقاليد التي ربما تقلل من شأن الأنشطة الرياضية للمرأة ، بل قد لاتحبذ ذلك بالمرة .

ولم يختلف الموقف الاجمالي السابق كثيرا بالنسبة للذكور في مقابل الاناث في كل من الجامعة ، والكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، على الرغم من تزايد حدة الصعوبات عند طالبات الجامعة بالقياس الى طلابها في العلوم ، والرياضيات والأنشطة الرياضية ، في حين تزايدت الصعوبات في اللغتين العربية والانجليزية عند طلاب الجامعة بالقياس الى طالباتها ، وبفروق دالة احصائيا .

وجاءت جميع الفروق غير دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في كل من كلية عمان الفنية ، والمعهد المصرفي ، في حين جاءت الفروق دالة بين الجنسين في معهد العلوم الصحية في ثلاث صعوبات فقط تعلقت باللغة العربية : تحدثا ، وكتابة ، وقراءة ، وظهرت بحدة أعلى عند الذكور بالقياس الى الاناث .

ثانيا : العلمي في مقابل الأدبي في الثانوية العامة

دُرست الفروق أيضا بين خريجي الشعبتين العلمية والأدبية في جملة العينة ، ثم على مستوى كل من الجامعة ، والكليات المتوسطة ، وعمان الفنية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي .

وعلى مستوى جملة العينة ، جاءت الفروق بين طلاب القسمين العلمي والأدبي دالة احصائيا في سبع صعوبات فقط من اجمالي الصعوبات الثلاث والعشرين : أربع صعوبات من هذه السبع تواجدت بحدة أكثر عند طلاب القسم العلمي بالقياس الى الأدبي وبفارق دال عند مستوى (٠,٠١)، وهى أرقام (٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٥) ، في حين حدث العكس في ثلاث صعوبات هى أرقام ١ ، (١١ - ب) ، (١١ - و) .

وانخفضت عدد الفروق الدالة بين العلمي والأدبي في الجامعة الى خمسة فقط ، أرقام (١ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٥) ، تتواجد ثلاث صعوبات منها بشكل أكبر عند العلمي بالقياس الى الأدبي ، وهى أرقام (٥ ، ٦ ، ١٥) في حين حدث العكس في اثنتين هما (١ ، ٨) . ومن ناحية أخرى ارتفع عدد الفروق الدالة في الكليات المتوسطة الى تسعة تتواجد جميعها بحدة أكبر عند العلمي في مقابل الأدبي ، وهى أرقام ٢ ← ٧ ، ٩ ، (١١ - ج) ، ١٢ . وجاءت جميع الفروق غير دالة احصائيا بين العلمي والأدبي في المؤسسات الثلاث الأخرى .

وقد حاول الباحث تفسير النتائج السابقة في ضوء عدة عوامل أبرزها : طبيعة الدراسة في التخصصات المتاحة لخريجي كل من الشعبتين ، ومسؤوليات الطلاب في هذه التخصصات ، وغير ذلك من العوامل .

ثالثا : طبيعة (نوع) مؤسسة التعليم العالي :

وقد دُرست المقارنات التالية :

١ - جملة طلاب الجامعة في مقابل غيرهم .
٢ - طلاب الجامعة في مقابل الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .
٣ - جملة طلاب كلية التربية والعلوم الاسلامية بالجامعة في مقابل جملة طلاب الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .
٤ - طلاب الكليات العملية بالجامعة وشعبة العلوم والرياضيات بكلية التربية من ناحية في مقابل طلاب كلية الآداب وباقي أقسام كلية التربية من ناحية أخرى .
٥ - طلاب الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات في مقابل طلاب كل من على حدة : كلية عمان الفنية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي .
٦ - المقارنات الثنائية بين طلاب كل من كلية عمان الفنية الصناعية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي العماني .

ولايتسع المجال لتناول كل من المقارنات السابقة ، وربما تكفي الاشارة الى الثلاث الأولى منها . فبالنسبة لجملة طلاب الجامعة في مقابل طلاب التعليم العالي غير الجامعي ، جاءت جميع الفروق دالة احصائيا باستثناء أربع صعوبات فقط من اجمالي ثلاث وعشرين صعوبة ، وهى أرقام ٩ ، ١٠ ، (١١ — هـ) ، (١١ — ج) . وتشير الدلالات الاحصائية الى أن طلاب الجامعة جاءوا أقل معاناة نسبيا بالقياس الى غيرهم في ست عشرة صعوبة ، بينما حدث العكس في ثلاث فقط ، أرقام (٦ ، ١٥ ، ١٦) . ورغم ذلك ، فقد جاء مستوى تواجد العديد من الصعوبات واحدا في المجموعتين ، وظهرت الفروق على مستوى قيم المتوسطات النسبية .

وجاء الوضع المقارن السابق منطبقا الى حد كبير جدا على الوضع المقارن بين طلاب الجامعة والكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، ولم يختلف الحال كثيرا بالنسبة لجملة طلاب كلية التربية في مقابل جملة طلاب الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .

رابعا : التخصص في التعليم العالي :

اقتصرت المقارنات هنا على طلاب كلية التربية والعلوم الاسلامية بالجامعة في مقابل طلاب الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، حسب خمسة تخصصات هى : جملة التربية الاسلامية واللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، جملة العلوم والرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، وجملة التربية الرياضية والأسرية .

والجدير بالذكر أنه قد سبقت المقارنة بين جملة طلاب كلية التربية في مقابل الكليات المتوسطة في المتغير السابق (طبيعة مؤسسة التعليم العالي) . ويتعلق هذا الجزء بالتخصصات السابقة فقط ، ويقتصر هذا الملخص على الإشارة الى مواد التخصص فقط ، لضيق المساحة .

فبالنسبة لتخصص " التربية الاسلامية واللغة العربية " ، جاءت الفروق الأربعة في الصعوبات في اللغة العربية دالة احصائيا ، وبما يشير الى أن حدة هذه الصعوبات تعد أكثر عند طلاب الكليات المتوسطة بالقياس الى كلية التربية ، علما بأن الصعوبة الخاصة بالتحدث باللغة الفصحى جاءت بمستوى " متوسط "

عند المجموعتين ، وجاءت الصعوبات الثلاث الأخريات (الكتابة ،القراءة ، وفهم المسموع) بمستوى " ضعيف " عند المجموعتين ، على الرغم من دلالة الفرق .

وبالنسبة لتخصص " اللغة الانجليزية " ، جاءت جميع الفروق الأربعة في صعوبات اللغة الانجليزية غير دالة احصائيا ، علما بأن مستوى تواجد هذه الصعوبات الأربع (تحدث ،كتابة ،قراءة ،فهم المسموع) جاءت كلها بمستوى " متوسط " عند المجموعتين ، باستثناء رقم (١١ ـ هـ) (التحدث) فكانت بمستوى " متوسط " عند طلاب كلية التربية ، في مقابل " عال " عن الكليات المتوسطة ، رغم عدم دلالة الفرق ؛ لتقارب قيمتي المتوسطين النسبيين .

وبالنسبة لتخصص " العلوم والرياضيات " ، فقد جاءت الصعوبتان رقما (١٢ ، ١٣) الخاصتان بضعف الأساس لدى الطالب في العلوم والرياضيات بمستوى " ضعيف " عند طلاب كلية التربية في مقابل " متوسط " عند طلاب الكليات المتوسطة ، وبفارق دال احصائيا في كل من الصعوبتين .

أما بالنسبة لتخصص " الدراسات الاجتماعية " ، فقد جاءت الصعوبة الخاصة بضعف الأساس في الدراسات الاجتماعية (رقم ١٤) بمستوى " متوسط " عند طلاب كلية التربية في مقابل " ضعيف " عند طلاب الكليات المتوسطة ، وبفارق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) .

وجاءت أغلب الفروق بين طلاب تخصص " التربية الرياضية والاقتصاد المنزلي " بكلية التربية ، وطلاب نفس التخصص بالكليات المتوسطة ، غير دالة احصائيا ، علما بأن الصعوبة الخاصة بضعف الأساس في العلوم ظهرت بمستوى " متوسط " عند المجموعتين ، وبفارق غير دال .

وقد حاول الباحث تفسير الفروق السابقة وغيرها في ضوء نوعية الطلاب المقبولين بكل من مؤسسات التعليم العالي في السلطنة ، وفي ضوء طبيعة الدراسة بكل منها ، وغير ذلك من العوامل .

التساؤل السابع : ويتعلق بتحديد مدى دلالات الفروق داخل عينة هيئة التدريس بخصوص الصعوبات التي تواجه الطلاب المستجدين .

يركز هذا الجزء على دراسة مدى دلالة الفروق حسب متغيرين مركبين هما : طبيعة مؤسسة التعليم العالي ، وتخصص عضو هيئة التدريس .

وفيما يلي نبذه عن كل من المتغيرين

أولا : طبيعة مؤسسة التعليم العالي :

حللت الدراسة الفروق حسب المقارنات التالية :

١ ـ أعضاء هيئة تدريس الجامعة في مقابل غيرهم .
٢ ـ أعضاء هيئة تدريس الجامعة في مقابل هيئة تدريس الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .
٣ ـ الكليات المتوسطة في مقابل كلية عمان الفنية الصناعية .
٤ ـ الكليات المتوسطة في مقابل جملة عمان الفنية ، ومعهد العلوم الصحية ، والمعهد المصرفي .

ويقتصر في هذا الملخص على المقارنتين الأوليين ؛ لأنهما الأكثر شمولية . فبالنسبة للمقارنة الأولى ، فقد جاءت الفروق دالة احصائيا بين المجموعتين في اثنتي عشرة صعوبة ، تتواجد خمس منها بشكل أكبر من منظور هيئة تدريس الجامعة بالقياس الى غيرهم ، وهي أرقام (٤) (ضعف مهارات الطالب في البحث العلمي) ، و(١١ ـ هـ) ←(١١ ـ ح) أى الصعوبات الأربع في اللغة الانجليزية . وقد حدث العكس في السبع الباقية ، وهى أرقام (١١ ـ أ) ← (١١ ـ د) ، (١٢ ـ ج) ، ١٣ ، ١٤ . ويلاحظ الآتي :

١ - ارتفاع مستوى تواجد أغلب الصعوبات عند المجموعتين سواء كانت الفروق بينهما دالة أم غير دالة . فلم يقل مستوى التواجد عن "متوسط" إلا في عدد محدود من الصعوبات ، في حين قد ارتفع الى "عال" ، و"عال جدا" في عدد غير قليل ، وبما يشير الى أن الوضع الاجمالي لجملة هيئة التدريس ينطبق الى حد واضح على قسميه الرئيسية (جامعي ، وغير جامعي) .

٢ - تتواجد الصعوبات الأربع في اللغة الانجليزية بمستوى "عال" من منظور هيئة تدريس الجامعة في مقابل "متوسط" عند غيرهم ، وبفارق دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

٣ - تتواجد الصعوبات الأربع في اللغة العربية بمستوى تواجد "ضعيف" من منظور جملة الجامعة في مقابل "متوسط" من منظور غيرهم ، وبفارق دال عند مستوى (٠,٠١) .

وينطبق الوضع المقارن السابق (جامعي في مقابل غير جامعي) على الوضع المقارن بين هيئة الجامعة بالقياس الى الكليات المتوسطة ،مع وجود بعض الاختلافات الخاصة بمستويات تواجد الصعوبات اللغوية فقط.

وربما ترجع دلالات الفروق في اللغتين العربية والانجليزية الى شيوع استخدام اللغة الانجليزية في الجامعة (مادة ، وطريقة) بالقياس الى الكليات والمعاهد غير الجامعية وبخاصة في الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات التي تدرس موادها باللغة العربية باستثناء اللغة الانجليزية ، في حين تعتمد كل كليات جامعة السلطان قابوس على اللغة الانجليزية باستثناء كليتي الآداب والتربية . والجدير بالذكر أن استخدام اللغة الانجليزية يعد شائعا أيضا في كلية عمان الفنية ، ومعهد العلوم الصحية ، وسوف يعمم في المعهد المصرفي .

ثانيا : تخصص أعضاء هيئة التدريس :

عالجت الدراسة هذا المتغير وفق ستة تخصصات هي التربية الاسلامية واللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، العلوم والرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، التربية الرياضية والاقتصاد المنزلي ، العلوم التربوية . وقد حللت الدراسة الموقف الاجمالي لكل تخصص على حدة من منظور جملة المتخصصين فيه على مستوى جملة العينة، ثم درست دلالات الفروق على النحو التالي :

١ - هيئة تدريس الجامعة في مقابل الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات حسب التخصص .

٢ - التربويين في مقابل غيرهم .

٣ - هيئة تدريس العلوم والرياضيات في مقابل غيرهم .

وسوف يقدم هذا الملخص نبذة عن الموقف الاجمالي لكل تخصص ثم المقارنة الأولى فقط ؛ نظرا لكونهما الأكثر شمولية ، وارتباطا . فبالنسبة للموقف الاجمالي لكل تخصص يلاحظ الآتي :

١ - ارتفاع مستويات تواجد الصعوبات العشر الأولى من منظور هيئة التدريس في كل من التخصصات الستة تقريبا ، حيث بلغ مستوى تواجد كل منها في أغلب الأحيان "عال" وأحيانا "عال جدا" وقلما انخفضت الى متوسط . وينطبق هذا الوضع الإجمالي في كل تخصص على الوضع بالنسبة لكل من الجامعة ، والكليات المتوسطة .

٢ - ارتفاع مستوى الصعوبات التخصصية لدى الطلاب من منظور أساتذتهم في أغلب المواد ، وجاء مستوى التواجد في كثير من الأحيان "عال" وأحيانا "عال جدا" أو "متوسط" سواء على المستوى الاجمالي أو الجامعة ، أو الكليات المتوسطة .

وعلى مستوى دراسة الفروق بين هيئة تدريس الجامعة ، والكليات المتوسطة حسب التخصص ، يوجز الباحث الملاحظات التالية:

١ - جاءت الصعوبات الأربع في اللغة العربية (التحدث ، الكتابة ، القراءة ، فهم المسموع) بالمستويات التالية على الترتيب (عال ، عال ، عال ، متوسط)من منظور أهل التخصص في الجامعة في مقابل (عال جدا ، عال ، عال ،عال ، عال) من منظور أهل التخصص في الكليات المتوسطة . وكانت الفروق الثلاثة الأولى غير دالة . بينما جاء الفرق الرابع دالا عند مستوى (٠,٠٥) .

٢ - وعلى مستوى تخصص اللغة الانجليزية فجاءت الصعوبات الأربع في اللغة الانجليزية (التحدث ،الكتابة، القراءة ، فهم المسموع) بالمستويات التالية على الترتيب (عال‌جدا ، عال ، عال جدا ، عال)من منظور هيئة تدريس‌اللغة الانجليزية بالجامعة ، في مقابل (عال ، عال ، عال ، عال) من منظور أهل التخصص في الكليات المتوسطة . وكان الفرق الأول (الخاص بالتحدث) هوالفرق الوحيد الدال . وكان عند مستوى (٠,٠١) .

٣ - جاءت الصعوبة الخاصة بضعف الأساس العلمي لدى الطالب في العلوم بمستوى "عال" من منظور أساتذة التخصص في الجامعة ، في مقابل "متوسط" من منظور أساتذة التخصص في الكليات المتوسطة، وبفارق دال عند مستوى (٠,٠٥) . أما الصعوبة الخاصة بالرياضيات فجاءت بستوى "عال" من منظور المتخصصين في كل من الجامعة والكليات المتوسطة ، وبدون فرق دال احصائي .

٤ - وبالنسبة للصعوبة الخاصة بضعف الأساس في الدراسات الاجتماعية ، فجاءت بمستوى "متوسط" من منظور أهل التخصص في كل من الجامعة ، والكليات المتوسطة ، وبفرق غير دال واحصائيا .

التساؤل الثامن : <u>ويتعلق بتحديد مدى دلالة الفروق بين الطلاب وأساتذتهم بخصوص الصعوبات التي تقابل الطلاب</u>

سبقت الاشارة الى أن توزيع الصعوبات حسب مستويات التواجد الخمسة من منظور الطلاب جاء كالآتي على الترتيب (٠ ، ٣ ، ١٤ ، ٦ ، ٠) في مقابل (٢ ، ٦ ، ١٢ ، ٣ ، ٠) من منظور هيئة التدريس ،وبما يشير الى ارتفاع مستويات تواجد عدد أكبر من الصعوبات من منظور هيئة التدريس بالقياس الى الطلاب .

وعلى مستوى دلالات الفروق ، فقد حللتها الدراسة وفق عدة تقسيمات ، من أبرزها :-

١ - اجمالي طلاب العينة في مقابل اجمالي هيئة التدريس ، ثم المقارنات بين جملة الطلاب وأساتذتهم في كل من الجامعة ، والكليات المتوسطة ، وكلية عمان الفنية ، والمعهد المصرفي .

٢ - الفروق بين طلاب الجامعة وهيئة التدريس بها حسب سبعة متغيرات ، بعضها تخصصي مثل طلاب شعبة اللغة الانجليزية في مقابل أساتذة اللغة الانجليزية . وشيء مماثل بالنسبة لتخصص العلوم والرياضيات .

٣ - الفروق داخل الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات بين الطلاب وهيئة التدريس حسب خمسة تخصصات هى التربية الاسلامية واللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والعلوم والرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، والتربية الرياضية والاقتصاد المنزلي .

وقد حتمت طبيعة بعض التخصصات أو التقسيمات حذف بعض الصعوبات غير المرتبطة بها ، ولاسيما أن استجابات أغلب هيئة التدريس بخصوصها كانت وفق الاختيار "لا أدرى" . فمثلا تم حذف الصعوبات الخاصة باللغة العربية عند المقارنة بين طلاب تخصص اللغة الانجليزية ، وهيئة تدريس هذا التخصص ، والعكس بالنسبة لتخصص "اللغة العربية والتربية الاسلامية" .

وبدراسة مدى دلالات الفروق وفق التقسيمات السابقة ، اتضح تزايد قيم المتوسطات النسبية لتواجد العديد من الصعوبات من منظور الأساتذة وبفارق دال بالقياس الى الطلاب سواء على مستوى الجملة ، أو الجامعة ، أو الكليات المتوسطة ، أو كلية عمان الفنية ، أو المعهد المصرفي .

أما على مستوى التخصصات (طلابا وأساتذة) ،فقد جاء الموقف أكثر بروزا ووضوحا ، حيث تواجدت الغالبية العظمى من الصعوبات (التخصصية وغيرها) بمستويات أعلى ، وبفروق دالة من منظور الأساتذة بالقياس الى الطلاب ، ونادرا ما جاء العكس صحيحا سواء داخل الجامعة ، أم الكليات المتوسطة ،أم فيهما معا ، ووفقا للتقسيمات والتخصصات المشار اليها سابقا ، وكذا في كلية عمان الفنية ، والمعهد المصرفي .

والتباين في التقدير بين الطلاب وأساتذتهم يعد أمرا متوقعا الى حد ما ، ولاسيما لاختلاف الخبرات والامكانات من الطلاب الى أساتذتهم . فحساسية وموضوعية وعلمية التقدير والتقويم عند الاستاذ بالقياس الى الطالب عادة ما تكون أسبابا لارتفاع مستويات تواجد الصعوبات من منظور الاستاذ بالقياس الى الطالب ، فضلا عن ارتفاع مستويات الانجاز التي ينشدها الاساتذة ، ويتوقعونها من طلابهم .

التساؤل التاسع : ويتعلق بأسباب الصعوبات من منظور الطلاب وأساتذتهم

اقتصر هذا الجزء على المطالبة بذكر أهم سبب لوجود الصعوبة في حالة تواجدها بمستوى لايقل عن "متوسط" ، أخذا في الاعتبار تواجد العديد من الأسباب وراء كل صعوبة ، وذلك نظرا للصعوبة الكبيرة في تفريغ الفقرات المفتوحة يدويا ولكبر حجم العينة ، ولاسيما أن الاستبانة تضم ثلاثا وعشرين صعوبة سواء في حالة الطلاب أم الأساتذة . وقد أشارة الدراسة - قدر الإمكان - إلى بعض المتغيرات وبخاصة التخصص .

وقد عرضت الدراسة للأسباب وراء كل صعوبة على حدة ، وفق التقسيم التالي :

- أسباب مشتركة بين الطلاب وأساتذتهم .
- أسباب أنفرد الطلاب بذكرها .
- أسباب أنفرد الأساتذة بذكرها .

وقد جاءت الأسباب متنوعة ، وتتعلق - في أغلبيتها - بالعملية التعليمية في المرحلة الثانوية ، وان كان بعضها قد تعلق أيضا بمراحل أخرى سابقة أو لاحقة للمرحلة الثانوية ، وتعلقت قلة منها ببعض العوامل غير المدرسية . وغطت الأسباب العديد من المحاور : المعلم ، المتعلم ، المقررات الدراسية ، طرائق التدريس والتقويم ، والامكانات المتاحة ، وغير ذلك . وقد برزت أسباب متعددة وراء العديد من الصعوبات ، لعل منها :

١ - كبر حجم المقررات الدراسية .
٢ - نقص التدريب سواء التدريبات اللغوية أم في المعامل والورش وغيرها .
٣ - طرائق التدريس التي تؤكد ايجابية المعلم على حساب سلبية المتعلم .
٤ - نظم الامتحانات ، وتأكيدها - أحيانا - على أهمية العمليات العقلية الدنيا بالقياس الى العمليات العقلية العليا ، هذا بالاضافة الى شيوع الاختبارات الموضوعية بالقياس الى غيرها من أنواع الاختبارات .

التساؤل العاشر : طرق تعزيز الايجابيات ، وعلاج الصعوبات

انطلاقا من النتائج السابقة ، تقدمت الدراسة بالعديد من التوصيات والمقترحات ، التي ترسم معالم خطة مقترحة لتعزيز اسهامات التعليم الثانوى في اعداد خريجيه لمتابعة تعليمهم العالي بنجاح ، ولعلاج ما قد كشفت عنه الدراسة من صعوبات أو أوجه قصور .

وقد تعلقت التوصيات والمقترحات بأغلب عناصر منظومة التعليم والتعلم في التعليم الثانوى ، مع التركيز الخاص على طرق علاج الصعوبات التي ظهرت بمستويات تواجد عالية ، ولا سيما من منظور كل من الطلاب وأساتذتهم .

وعلى الرغم من تركيز التوصيات والمقترحات على التعليم الثانوى ، فقد جاء بعضها متعلقا أيضا ببعض الجوانب الأخرى ذات الصلة مثل :

- دعم الصلات بين التعليمين الثانوى والعالي ، وبخاصة على مستوى التتابع الرأسي للمقررات الدراسية ، تحقيقا للتكامل بين المرحلتين التعليميتين مع الاستفادة القصوى من هيئة تدريس التعليم العالي في هذا الشأن .
- اقتراح تعديل بعض نظم قبول الطلاب في بعض التخصصات في التعليم العالي ، مثل اقتراح قصر القبول بشعبة الاقتصاد المنزلي على خريجي القسم العلمي فقط ؛ نظرا لأن الدراسة بها تعتمد على العديد من فروع الكيمياء والطبيعة وغيرهما من المواد التي عادة ما يجد طالب القسم الأدبي صعوبة في التعامل معها بحكم اعداده السابق .

من الهوامش والمراجع

١ - لمزيد التفاصيل بخصوص أهمية التعليم الثانوى ، يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) عبد الفتاح أحمد حجاج ، "نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوى" ، دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، الجزء (٢٤) ، ١٩٩٠ ، ص ص ١٥ - ١٦ .

(ب) أحمد زكي صالح ، الأسس النفسية للتعليم الثانوى ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ ، ص ص ١٤ - ٣٣٩ .

(c) Zaghloul Morsy, "Landmarks", Prospects, Vo.17, No.1, 1987, p.3.

٢ - يرجى مراجعة :

(أ) وزارة التربية والتعليم ، دائرة التخطيط التربوى ، قسم الاحصاء ، الكتاب السنوى للإحصاءات التعليمية : العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ ، العدد (٢٢) ، مسقط : دائرة التخطيط التربوى ، نوفمبر ١٩٩٢ ، ص ٤١ .

(ب) ———————— ، الكتاب السنوى للإحصاءات التعليمية : العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ ، العدد (٢٣) ، مسقط : دائرة التخطيط التربوى (تحت الطبع) .

٣ - لمزيد التفاصيل بخصوص هذا المجال ، يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) يوسف عبد المعطي ، "نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوى : مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوى" ، رسالة الخليج العربي ، العدد (٢٦) ، السنة الثامنة ، ١٩٨٨ ، ص ص ١٤٠ - ١٤١ .

(ب) عبد الرحمن عيسوى ، تطوير التعليم الجامعي العربي : دراسة حقلية ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٧ - ١١٠ .

(ج) محمد منير مرسي ، التعليم الجامعي المعاصر : قضاياه واتجاهاته ، قطر : دار الثقافة ، ١٩٨٧ ، ص ٤١ .

(d) Viviane De Landsheere, "Minimum Competency in Secondary Education", Prospects, Vol.17, No.1, 1987, p.39.

٤ - يرجى مراجعة :

يوسف عبد المعطي ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٠ - ١٤١ .

٥ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٤١ - ٤٢ .

(6) See for example :

- P. Mortimore, "Schools and Higher Education", in : The International Encyclopedia of Higher Education, Vol.2: Analytical Prospectives, edited by B.R. Clark and G. R. Neave, Oxford: Pergamon Press, 1992, pp..1014-1019.

(7) Ibid., p.1019

(8) Ibid.

(9) See, for example :

(a) Nikola M. Potonjak, "Secondary Education in Europe : Reforms and Prospects", Prospects, Vol.16, No.3, 1986, p.301.

(b) Unesco, Statistical Yearbook, 1992, Paris: Unesco, 1992, pp.(2-1)-(3-232).

١٠ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) همام بدراوى زيدان ، "تتبع الخريجين كمدخل لزيادة فعالية التعليم الثانوى الصناعي" ، دراسة مقدمة الى المؤتمر الأول للتطبيقيين عن : تطوير التعليم الصناعي ، القاهرة (٢٢ - ٢٤ ديسمبر ، ١٩٨٥) ، المجلد الأول ، ص ٢٦٣ .

(ب) محمد أحمد الغنام ، "المدرسة المنتجة : رؤية للتعليم من منظور اقتصادى واسع"، التربية الجديدة ، العدد (٢٩) ، السنة العاشرة مايو / أغسطس ١٩٨٣، ص ص ٨ - ١١ ،

١١ - يرجى مراجعة :

(أ) وزارة التربية والتعليم ، دائرة التخطيط التربوى ، قسم الاحصاء ، الكتاب السنوى للإحصاءات التعليمية : العام الدراسي ٩١ / ١٩٩٢ ، مرجع سابق ص ١١٥.

(ب) ________ ، الكتاب السنوى للإحصاءات التعليمية : العام الدراسي ٩٢ / ١٩٩٣ ، مرجع سابق (تحت الطبع) .

١٢ - من المراجع التي اعتمد عليها الباحث في كتابة هذه النبذة ما يلي :

(أ) ادارة جامعة السلطان قابوس ، جامعة السلطان قابوس : منارة علم وحضارة ، مسقط : جامعة السلطان قابوس ، ١٩٩٢ ، ص ص ٩ - ٢٢ .

(ب) ________ ، دليل الطالب ، ط٢ ، مسقط : جامعة السلطان قابوس ، ٨٩ / ١٩٩٠ ، ص ص ١٥ - ٨٧ .

(ج) سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، بيان وزير التربية والتعليم ، رئيس جامعة السلطان قابوس أمام مجلس الشورى ٢٦ اكتوبر ١٩٩٢ ، مسقط : وزارة التربية والتعليم ١٩٩٣ ، ص ص ٤١ - ١٦٥ .

(d) S. J. Ismail, "Oman : National System of Higher Education" in : The International Encyclopaedia of Higher Education, Vol.1 : National Systems of Higher Education, edited by Burton R. Clark & Gury R. Neave, Oxford : Pergamon Press, 1992, pp.535 - 536.

١٣ - لمزيد التفاصيل بخصوص نظام الدراسة بهذه الكليات ، يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :
وزارة التربية والتعليم ، دائرة اعداد وتوجيه المعلمين ، اعداد وتدريب المعلمين في سلطنة عمان ، مسقط : دائرة اعداد وتوجيه المعلمين ، ١٩٩٠ ، ص ص ٢١ - ٢٩ .

١٤ - اعتمد الباحث في تتبعه لأعداد الطلاب الجدد بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات على الكتب السنوية للاحصاءات التعليمية ، في الأعوام المذكورة ، ونفس الشيء بالنسبة لنسب التعمين ، وغيرها من الإحصاءات .

١٥ - من المراجع التي اعتمد عليها الباحث في كتابة هذه النبذة عن كلية عمان الفنية ، ما يلي :
(أ) اللائحة التنظيمية لكلية عمان الفنية الصناعية ، الصادرة بالقرار الوزارى رقم (١٩٨٩/٨٠) في (٢١ أكتوبر) ١٩٨٩ .
(ب) دليل الخريجين : الدفعة الخامسة ، العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ ، مسقط : كلية عمان الفنية الصناعية ، ١٩٩٠ .
(جـ) رسالة كلية عمان الفنية الصناعية الى دائرة البحوث برقم (ك ع ف ص / أ - ٩٢/٩٩٣/١٢م) بتاريخ ١٩٩٢/٩/١٣ .

١٦ - من المراجع التي اعتمد عليها الباحث في كتابة هذه النبذة عن معهد العلوم الصحية :
(أ) وزارة الصحة ، دائرة التعليم والتدريب ، دليل البرامج التعليمية والتدريبية : معهد العلوم الصحية ، مسقط : دار جريدة عمان للصحافة والنشر ، ١٩٨٨ ، ص ص ٧ - ٢٢ .
(ب) رسالة مدير العلاقات العامة بوزارة الصحة الى مدير العلاقات العامة بوزارة التربية والتعليم برقم (و ص / د ع ع / ب / ١ / ٦٨٠ / ٩٢) بتاريخ ٢١ / ١٠ / ١٩٩٢ .

١٧ - من المراجع التي اعتمد عليها الباحث في كتابة هذه النبذة عن المعهد المصرفي العماني :
(أ) المعهد المصرفي العماني : انشاؤه ، أهدافه ، أنظمته ، مقرراته ، مسقط : المعهد المصرفي العماني ، د . ت .
(ب) المعهد المصرفي العماني : نشرة ١٩٩٢ ، مسقط : المعهد المصرفي العماني ، د . ت .

١٨ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :
أحمد علي الحاج محمد ، دراسة تقويمية للكفاية الداخلية بجامعة صنعاء ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ ، ص ص ٧٤ - ٧٧ .

١٩ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :
(أ) محمد علي الخولي ، قاموس التربية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨١ ، ص ١٥٢ .
(ب) محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٦ ، ص ٢٦٩ .
(جـ) حسن عبد الملك محمود ، الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر ، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بمكتبة كلية التربية - جامعة الأزهر ، ١٩٨٢ .

(20) See,

D. W. Verrey, "University Internal Efficiency", in : Economics of Education : Research and Studies, edited by George Psacharopoulos, Oxford : Pergamon Press, 1987, pp. 65-67.

٢١ - محمود عباس عابدين ، " مسيرة علم اقتصاديات التعليم : علامات على الطريق ، واطلالة على المستقبل ، الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس ، المجلد (١٦) : دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه ، تحرير سعيد اسماعيل على ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٠، ص ١٨ .

٢٢ - لمزيد التفاصيل بخصوص هذين التقسيمين ، ومدلولاتهما ، يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) دسوقي حسين عبد الجليل ، "الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعي في مصر : دراسة تتبعية لبعض خريجيه"، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨١ ، ص ص ٢٢ - ٢٧ .

(ب) أحمد علي الحاج محمد ، مرجع سابق ، ص ص ٧٤ - ٧٦ .

(c) Philip Coombs and Jacques Hallak, Cost Analysis in Education : A Tool for Policy and Planning, London : The Johns Hopkins University Press, for the world Bank, 1987, pp.9-11.

(d) M. Woodhall, "Economics of Education : A Review", in : Economics of Education : Research and Studies, edited by G. Psacharopoulos, Oxford : Pergamon Press, 1987, p.3.

(e) M. Vasudevan, Criteria and Methods for Educational Reform and Planning, New York : Vantage Press, 1976, pp. 25-44.

٢٣ - اعتمد الباحث في عرضه لتعريفات الكفاءتين الداخلية والخارجية ، على العديد من المراجع ، منها ما ذكر في رقم (٢٢) بتصرف .

٢٤ - دسوقي حسين عبد الجليل ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

٢٥ - يرجى مراجعة :

محمد أحمد الغنام ، مرجع سابق ، ص ص ٨ - ١١ .

٢٦ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) محمود عباس عابدين ، نظام الابتعاث وعوائده في سلطنة عمان : دراسة تقويمية ، مسقط : دائرة البحوث التربوية، سبتمبر ١٩٩٢ ، ص ص ٨٠ - ١٦٥ .

(b) N. H. Nie and others, SPSS : Statistical Package for Social Sciences, New York : McGraw - Hill Book Company, 2nd ed., 1975.

(c) Neil Frude, A Guide to SPSS/PC+, London : Macmillan Education Ltd., 1987.